

HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Kompisar kommer och går men vännerna påstår.”

– grammatiska och lexikala avvikelser från
deskriptiva målspråksnormer i
studentexamensuppsatser i A-svenska 1994 och
2014.

Julia Aschan

Pro gradu-avhandling

Finska, finskugriska och nordiska institutionen

Helsingfors universitet

Handledare: Beatrice Silén

Maj 2018



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistiska Fakulteten		Laitos – Institution – Department Finska, finskugriska och nordiska institutionen
Tekijä – Författare – Author Julia Aschan		
Työn nimi – Arbetets titel – Title ”Kompisar kommer och går men vänner påstår” – grammatiska och lexikala avvikelser från deskriptiva målspråksnormer i studentexamensuppsatser i A-svenska 1994 och 2014.		
Oppiaine – Läroämne – Subject Nordiska språk, svenska som andra inhemska språk		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu	Aika – Datum – Month and year Maj 2018	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 68
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Under de senaste åren har det flitigt diskuterats att de finska elevernas språkkunskaper försvagats. För att detta påstående ska stämma betyder det att de språkregler eleverna numera behärskar inte i lika hög grad stämmer överens med målspråkets normer som tidigare.</p> <p>Syftet med denna avhandling är att ur ett grammatiskt och lexikalt perspektiv kartlägga ifall det skett någon förändring i provtexter i svenska som det andra inhemska språket i studentexamen under de senaste årtiondena.</p> <p>Hypotesen är att det har skett någon slags förändring i det språk skribenterna använder. Forskningsfrågorna lyder som följande:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilka avvikelser från målspråksformen förekommer det i studenters uppsatser i studentexamen?2. Hur har avvikelserna förändrats med tiden? <p>Materialet för denna undersökning består av 26 studentexamensuppsatser i A-svenska, varav hälften är skrivna år 1994 och andra hälften år 2014. Uppsatserna är bedömda med 62-78 poäng, vilket betyder medelgod nivå. Analysmetoden är felanalys. Avvikelseorna identifieras och kategoriseras i syntax, morfologi, lexikon samt ortografi.</p> <p>Resultaten visar att det har skett en förändring i det språk som studenterna använder. Skribenterna år 2014 är sinsemellan mer jämna, dvs. avvikelsefrekvenserna mellan de uppsatser som bedömts med under 70 poäng skiljer inte lika stort från de uppsatser som bedömts med över 70 poäng jämfört med 1994. De som bedömts med 62-68 poäng år 1994 har en större avvikelsefrekvens överlag och framförallt i huvudsatsordföljden jämfört med 2014. Däremot har de som år 1994 bedömts med 70-78 poäng en mindre avvikelsefrekvens än 2014. 1994 gör skribenterna överlag fler avvikelser på nivå 4 på Processbarhetsteorins inlärningsskala (PT) medan skribenterna 2014 har en större avvikelsefrekvens i framförallt nominalfrasen som ligger på nivå 3 i PT men samtidigt har de bara en lite större avvikelsefrekvens i syntaxen, som ligger på en högre nivå i PT än nominalfrasen, än vad skribenterna 1994 har.</p> <p>Fastän skribenterna 2014 har en större avvikelsefrekvens på en lägre nivå i PT än skribenterna 1994 har 2014 däremot en mindre avvikelsefrekvens i de betydelsetunga lexikonerna verb och substantiv. Där 1994 har större avvikelsefrekvens i de allra vanligaste verben gör 2014 avvikelser i framförallt i sådana verb och substantiv som är ämnesspecifika. Skribenterna 2014 har ett mer kommunikativt språk eftersom syntax och lexikon är de komponenter som anses vara viktiga för kommunikationen, medan skribenterna 1994 noggrannare följer stegen i PT.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords felanalys, grammatik, lexikon, svenska som andraspråk, studentexamen		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helda, Studentexamensnämnden		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1. Syfte och forskningsfrågor.....	5
1.2. Uppsatsens disposition.....	5
2. Språket som ett normativt system	6
2.1 Vad anses med grammatik?.....	7
2.2. Förhållandet mellan grammatik och lexikon	11
2.3. Kommunikativ kompetens	12
3. Behärsksningen av ord och regler vid inläringen av ett nytt språk	13
3.1. Ordförrådet.....	13
3.2. Processbarhetsteorin och svenskans utvecklingsstadier.....	17
4. Avvikelsearnas betydelse för beskrivningen av språkinläringen	22
4.1. Definition av avvikelse.....	22
4.2. Identifiering av avvikelser	23
4.3. Avvikelsearnas betydelse för inlärares språkkunskaper vid dess beskrivning	27
4.4. Mottagarens roll vid tolkning av avvikelser	29
5. Felanalysen som metod.....	30
5.1. Felanalysens 5 steg.....	31
6. Material.....	36
7. Analys och resultat	39
7.1. Den sammanlagda mängden avvikelser.....	39
7.2. Avvikelsearnas fördelning hos 62–68 poängarna	41
7.2.1. Ortografiska avvikelser 62–68	42
7.2.2. Lexikala avvikelser 62–68	42
7.2.3. Morfologiska avvikelser 62–68.....	44
7.2.4. Syntaktiska avvikelser 62–68	46
7.3. Avvikelsearnas fördelning hos 70–78 poängarna.....	49
7.3.1. Ortografiska avvikelser 70–78.	50
7.3.2. Lexikala avvikelser 70–78.	51
7.3.3. Morfologiska avvikelser 70–78.	52
7.3.4. Syntaktiska avvikelser 70–78.....	55
8. Sammanfattning och diskussion.....	57
9. Validitet och reliabilitet.....	61
9.1. Felanalysen som analysmetod.....	61
9.2. Faktorer som påverkar undersökningen	63
Litteratur:	65

1. Inledning

Under 2000-talet har det varit mycket diskussion om att allt färre elever väljer språkämnerna i skolan och att elevernas språkkunskaper blivit allt sämre i de språk de studerar. Det sägs att eleverna inte kan språk lika bra som man gjorde tidigare. Och det har tyvärr visat sig att framför allt kunskaperna i B-svenska varit så pass svaga att i och med den förnyade läroplanen (2015) som trätt i kraft hösten 2016 har man sänkt kraven för B-svenska. Evalueringen (Tuokko 2009:9) av elevernas kunskaper pekar redan år 2008 på att eleverna som läser B-svenska i årskurs nio inte når den nivå som läroplanen förutsätter, utan kunskaperna stannar på en nöjaktig nivå. Detta gäller även i studentexamen (Juurakko-Paavola 2015).

Diskussionen om försämrade kunskaper är med andra ord inte gripen ur luften. Men vad man menar med att språkkunskaperna hos eleverna har försämrats är inte helt klart. Redan begreppet "språkkunskap" har i och med Gemensamma europeiska referensramen för språk (2004) blivit ett mycket bredare begrepp där det ingår väldigt många aspekter jämfört med vad som tidigare ansågs som språkkunskap. Samtidigt som man pratar om "sämre språkkunskap" kan det faktiskt vara precis tvärtom: elevernas lingvistiska kunskaper (t.ex. grammatik och ordkunskap) kanske är sämre men deras sätt att använda språk kan faktiskt vara mångsidigare.

Att eleven har bra språkkunskaper, dvs. når en god nivå i det språk hen studerar betyder i praktiken att det språk eleven behärskar inte får skilja sig drastiskt från målspråkets normer. Och tvärtom: ju bättre eleven behärskar målspråkets normer desto bättre språkkunskaper har hen. I ett främmande språk är det såklart svårt, om inte omöjligt, att nå den nivå som modersmålstalarna har. Det existerar oftast luckor eller konflikter mellan inlärares språkkunskaper och målspråkets normer, eftersom högsta möjliga nivå är svår att nå.

I motsats till B-svenskan når de elever som studerar A-svenska i grundskolan den nivå som förväntas. Niornas behärskning av hörförståelse och talfärdighet är utmärkta och läsförståelse och skriftliga kunskaper är också goda. (Hildén & Rautapuro 2013:8) Detta får mig att ställa frågan: hur är det när de har studerat "klart", dvs. avlagt sina gymnasiestudier?

Hur skiljer sig studenternas kunskaper nuförtiden från de kunskaper elever hade tidigare?
Har det skett någon slags förändring i språkkunskaperna? Bland annat dessa frågor kommer jag att behandla ur ett lingvistiskt perspektiv med hjälp av studentexamensuppsatser i A-svenska från två årtionden, 1994 och 2014.

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här avhandlingen är att ur ett grammatikaliskt och lexikalt perspektiv ta reda på om det skett en språklig förändring i provtexter i svenska som det andra inhemska språket i studentexamen under de senaste årtiondena. Jag är intresserad av att reda ut hur "slutresultatet" eller "produkten" för inläringen ser ut jämfört med målspråkets normer.

Mina forskningsfrågor lyder så här:

- 1) Vilka avvikelser från målspråksnormen förekommer det i studenters uppsatser i studentexamen?
- 2) Hur har avvikelserna förändrats med tiden?

Min hypotes är att den grammatiska och lexikala kompetensen i den skriftliga delen i studentexamen *har* ändrats. Förutom att läroplanen har förnyats, har också synen på språkinläring och vad språkkunskap är blivit annorlunda i och med att den gemensamma europeiska referensramen för språk (härefter Referensramen) tagits i bruk som en heltäckande definition på vad språkkunskap innebär (Veivo 2014:26–33). Bland annat dessa faktorer (men också många fler) torde ha påverkat studenternas uppsatser på ett eller annat sätt. Önskvärt vore att de grammatikaliska och lexikala kunskaperna ändrats på så sätt att de är mer förenliga med målspråket.

1.2. Uppsatsens disposition

Kapitel 1 är det inledande kapitlet. I kapitel ett presenterar jag även mina forskningsfrågor och syftet med avhandlingen samt hur avhandlingen är disponerad. I det andra kapitlet tar jag upp den normativa synen på språk och diskuterar grammatikens betydelse i och för detta arbete. I kapitel tre går jag in på behärsningen av ett språk där jag tar upp lexikonets

betydelseför inläringen samt Processbarhetsteorin och svenskans utvecklingsstadier. Därefter diskuterar jag i kapitel fyra vad som kan menas med avvikelse och i kapitel fem redogör jag för min metod, felanalysen. I kapitel sex presenterar jag det material jag använt för undersökningen och i kapitel sju redovisar jag för analysen och dess resultat. Jag sammanfattar och diskuterar resultaten i kapitel åtta. Slutligen tar jag upp validiteten och reliabiliteten av avhandlingen i kapitel nio.

2. Språket som ett normativt system

När man lär sig ett språk behöver man lära sig de regler som gäller för språket, vilket gäller såväl modersmålet som andra- tredje- och främmande språk. Med regler menas generella principer för hur språket är uppbyggt. (Ekeroth 1995:16) Dessa regler kallas också för *språknormer*. För att människor ska kunna kommunicera språkligt med varandra över huvud taget behöver deras språk ha tillräckligt många gemensamma regler för att de ska kunna förstå varandra. Som exempel kan vi ta kompisarna Ville och Kalle. När Ville använder ordet *hund*, förstår Kalle att Ville menar just en hund, inte en ko eller något annat djur. Också om Ville säger ordet *hundar* förstår Kalle att det är frågan om *flera* hundar. Förståelsen kompisarna emellan är möjlig eftersom de delar de lexikala och grammatiska normerna.

Teleman(1991:55) hävdar att då man ser på språk som ett regelbaserat system för kommunikation, bör man ta i beaktande att man kan mena minst två olika saker med själva ordet språk:

Språk 1 är det språk som används då människor kommunicerar med varandra, t.ex. när en person skriver en text eller säger något till en annan person. (För detta används också ofta termen *performans*.)

Språk 2 är de språkliga *normerna*, alltså språkets "regler": språkets ord och grammatik.

Teleman använder också termerna *offentligt språk* och *privat språk*. Det offentliga språket är det som oftast kallas för *standardspråk*. Det är nationellt och används i offentliga sammanhang och det har sina standardiserade normer. Kännetecknande för standardspråk är just det att det är normativt. De regler som styr standardspråket beskrivs ofta i andraspråksinläringen som grammatikregler. Det privata språket är däremot den enskilda individens sätt att kommunicera med sin närmiljö. Det har också sina normer som inte alltid är identiska med det offentliga språkets. Beroende på situationen kan dessa två ha olika normer och ibland kan de vara identiska. (Teleman 1991:9) Det viktiga är att det finns mer än bara *en* norm. I all kommunikation spelar den här indelningen i offentligt och privat språk en betydande roll eftersom den styr vilka normer vi väljer att följa i praktiken.

I den här undersökningen tar jag alltså reda på hur *språk 2* används som redskap för *språk 1*. Jag utgår från standardspråkets normer (språk 2) i form av en *deskriptiv grammatik* och tar reda på vilka av dessa normer som orsakar problem för skribenterna i deras sätt att uttrycka sig då de skriver sin studentexamensuppsats (språk 1).

När skribenterna skriver sin uppsats använder de sig av det språk de behärskar just under den tidpunkten (*språk 1*). Med hjälp av det språket försöker de uttrycka sig på ett så korrekt sätt som möjligt (*språk 2*), eftersom det är frågan om en provsituation. Själva ämnet för uppsatsen kan kräva en stil som förutsätter att skribenten behärskar normer för privat språkbruk (språk 1) men eftersom studentexamen är ett offentligt prov i ett institutionellt sammanhang får studenternas privata språk *inte* strida mot standardskriftspråkets regler (språk 2).

2.1 Vad anses med grammatik?

När man hör ordet grammatik tänker man vanligtvis på det som något opersonligt, som ett normativt sätt att beskriva språkets regler. Men grammatik kan vara mer än så. Teleman skiljer på två viktiga betydelser som man kan ge ordet grammatik: *grammatiken i huvudet* och *grammatiken som bok*. Det som Teleman kallar för grammatiken i huvudet (också *mental grammatik*) ligger mycket nära Chomskys definition på *språklig kompetens*, dvs. människans mentala förmåga till språkutveckling. Människor har förmågan att kunna sätta ihop ord så att

de kan skapa olika innebörd och betydelser och hennes hjärna är kapabel att skapa grammatikaliska strukturer som redskap för kommunikation och tänkande. (Teleman 1991:112–116)

”Det är i våra hjärnor den egentliga grammatiken finns, inte utanför oss, i luften eller på papper. Grammatiken i huvudet är regler, normer eller konventioner som säger hur vi kan kombinera ord för att skapa betydelse, i stort sett som vi själva vill, betydelser som vi behöver när vi tänker (eller som är det vi tänker), betydelser som vi vill underställa andra människor”

(Teleman, Hellberg och Andersson 2011:112)

Eftersom de flesta elever behärskar flera språk är det värt att nämna att den mentala grammatiken hos en flerspråkig individ inte är ett statiskt tillstånd utan ett invecklat och komplext system där många faktorer spelar in (Jessner 2008:270).

Oftast när man hör ordet grammatik är det ju inte den mentala grammatiken vi tänker på. Ordet grammatik förknippas i första hand med språkets regler, normer och språkriktighet, med andra ord som ett verktyg att beskriva ett språk. Detta kallar Teleman för *grammatiken som bok*. Då är grammatiken ”ett redskap, som uppfyller en funktion”. Teleman påpekar att man kan se grammatiken som bok på två olika sätt:

- a) Ett redskap för att beskriva grammatiken i hjärnan. Då är grammatik ett redskap för att beskriva den mentala grammatiken på ungefär samma sätt som biologi beskriver och ger oss kunskap och förståelse över människokroppen.
- b) Ett redskap för något annat, som exempelvis kontrastiv analys med andra språk, att skapa eller beskriva ett standardspråk eller språkriktighetsträning. (Teleman 1991:117–118)

Den senare definitionen (b) är den vanligaste definitionen på grammatik. För den här avhandlingen är båda definitionerna viktiga. Med hjälp av den senare definitionen (b) beskrivs det var det i den första definitionen (a) förekommer avvikelser från den senare (b).

Det som Teleman kallar för grammatiken som bok delas ofta in i olika kategorier och för den här avhandlingen är *deskriptiv* och *pedagogisk* grammatik relevanta. Svenska akademiens språklära (Hultman 2003), som jag valt som grammatisk utgångspunkt för analysen, är tänkt att vara en deskriptiv grammatik. Den deskriptiva grammatiken "beskriver vilka yttranden som är möjliga i ett språk och vilken betydelse de har." Den skall med andra ord vara en *beskrivning* av det språk som används. Det betyder att den deskriptiva grammatiken inte får sätta gränser för språkutveckling eller begränsa användningen av språkliga normer och den ska heller inte värdesätta olika uttryckssätt. (Teleman m.fl. 2001:4-6) Den värdesättande *normativa grammatiken* hör ihop med språkriktighet och det inte alltid lätt att dra en skarp gräns mellan den deskriptiva och normativa grammatiken.

Det är inom språkbeskrivande grammatik som det görs en indelning i *morfologi* och *syntax*. Morfologin täcker ordböjning och ordbildning medan syntaxen täcker fras- och meningslära. (Sundman 2014:115). Teleman m.fl. (2001: 28), påpekar att meningslära i allmänhet är "*den största enheten som regleras av grammatiska regler i en text*". I praktiken är det fråga om att en mening som börjar med stor bokstav och slutar med punkt, vilket också är Referensramens (2007:112) definition på syntax.

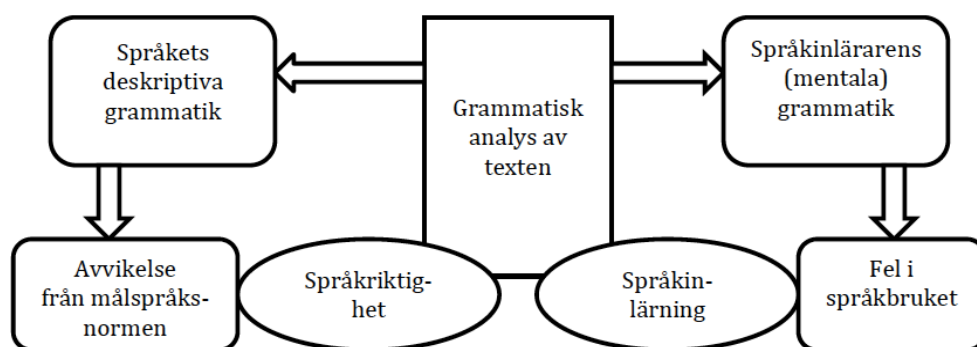
Den deskriptiva grammatiken beskriver alltså det standardspråk som de vuxna modersmålstalarna använder. Då blir sådana uttryckssätt som inte används utanför beskrivningen även om de i princip skulle vara möjliga varianter. Dessa uttryckssätt kallas för *experimenterande språk*. Hit hör exempelvis poesi, föråldrat språk och dialekter. Barnspråk och andraspråksinlärarnas språk kan också anses höra till den gruppen, eller åtminstone ligger de utanför den deskriptiva grammatiken. (Teleman m.fl. 2001:6) Därför är definition (a) i Telemans indelning av grammatiken som bok av vikt, eftersom beskrivningen av individens (eller individernas) grammatik blir annorlunda jämfört med målspråkets beskrivning.

Teleman m.fl. påpekar dock att *grammatiken som bok* inte kan beskriva ett språk fullständigt och att den inte heller kan beskriva en människas *mentala grammatik* fullständigt (2001:3-4), vilket i praktiken betyder att då man undersöker språklig performans (exempelvis en text) är det inte möjligt att komma åt språklig kompetens. Därför är det problematiskt för vilken som

helst forskare (eller lärare) att genomföra en analys av en andraspråksinlärares språkkunskaper.

Den pedagogiska grammatiken är den grammatik som används och är avsedd för andraspråksinläring. Den pedagogiska grammatiken skall, eller borde åtminstone, basera sig på vetenskaplig beskrivning av språket, alltså på en deskriptiv grammatik. Dock är den pedagogiska grammatiken sällan rent deskriptiv eftersom den de facto tar ställning till hurdant språket borde vara och hur språket borde användas. Dessutom är den pedagogiska grammatiken ofta (mycket) förenklad, eftersom målet är att inlärnarna ska få den kunskap som man anser att de behöver kunna för att utveckla sina kunskaper i att förstå och producera på målspråket. (Sundman 2014:116) Den pedagogiska grammatiken hör ihop framförallt med de miljörelaterade faktorerna i detta arbete.

Det som sker i den här undersökningen är att jag med hjälp av en deskriptiv grammatik beskriver de brister i den mentala grammatiken ("produkten") som i sin tur är ett resultat av den pedagogiska grammatiken som en del av språkinlärningsprocessen. Detta har jag nedan illustrerat i figur 1, som baserar sig på Penttinens (2005:71) tolkning av hur språkets grammatik förhåller sig till inlärningsprocessen.



Figur 1. Hur de olika grammatikerna förhåller sig till varandra

Den analys som jag genomfört, dvs. den grammatiska analysen av texten är kärnan för detta arbete (mitten), vars utgångspunkt är förhållandet mellan språkinlärares och

språkriktigheten (under). Då är det två typer av grammatik som är viktiga för analysen: Å ena sidan språkinlärarens grammatik, som representeras av det språk skribenten använder (uppe till höger), å andra sidan målspråkets grammatik som i denna analys är en deskriptiv grammatik (uppe till vänster). Eftersom språkinläraren inte behärskar alla regler gör hen fel (nere till höger), vilket betyder att språket avviker från målspråksnormerna (nere till vänster). Detta i sin tur beskriver förhållandet mellan språkinläringen och språkriktigheten (under).

2.2. Förhållandet mellan grammatik och lexikon

För inläraren innebär lärandet av ett språk att hen måste behärska både språkets regler och dess lexikon. Ekeröth (1995:19) skriver att "*många former i målspråket förutsätter **både regel- och lexikonkunskap***". Men att skilja mellan grammatik och lexikon är inte så enkelt som det verkar. Niitemaa (2014:158) påpekar att gränsen mellan lexikon och grammatik inte alltid är entydig, om man överhuvudtaget kan tänka sig att det existerar en sådan gräns. Lexikonet påminner om grammatiken och tvärtom: i många europeiska språk är de mest använda orden prepositioner, pronomen och artiklar, som ju huvudsakligen bär på grammatisk information (Niitemaa 2014:158).

Att det är svårt att skilja mellan lexikonkunskap och grammatik kommer även fram i Referensramen (2007:108), som delar in *lexikal kompetens* i *lexikala enheter* och *grammatiska enheter*. Lexikala enheter delas in i *enskilda ord* och *fasta uttryck*. Fasta uttryck består av flera ord men de lärs in och används som lexikala helheter. (Teleman m.fl. 2001:28) Till de fasta uttrycken hör enligt Referensramen (2007:108):

- 1) Meningar med fasta formuleringar (*Hur står det till?*)
- 2) Idiom (*först till kvarn..*)
- 3) Fasta ramar (*Kan jag få en..*)
- 4) Andra fasta fraser (partikelverb *stå ut med*, sammansatta prepositioner *på grund av*)
- 5) Fasta kollokationer (*begå misstag*)

Till de grammatiska enheterna hör enligt Referensramen de bundna ordklasserna: (2007:108) artiklar, mängdord, demonstrativa pronomen, personliga pronomen, frågeord, relativa pronomen, possessiva pronomen, prepositioner, hjälpverb, konjunktioner och

partiklar. Niitemaa (2014:158) påpekar att artiklar som traditionellt sett hör till grammatiken (morfologin) kategoriseras i Referensramen som lexikalisk kunskap.

Att skilja mellan lexikon och grammatik är alltså inte helt lätt. Till exempel är det svårt att vid felanalys avgöra hur "fast" ett uttryck egentligen är, eftersom de sällan går att slå upp i en ordbok. Men det finns även andra faktorer som gör det problematiskt vilket kommer att tas upp även längre fram i detta arbete.

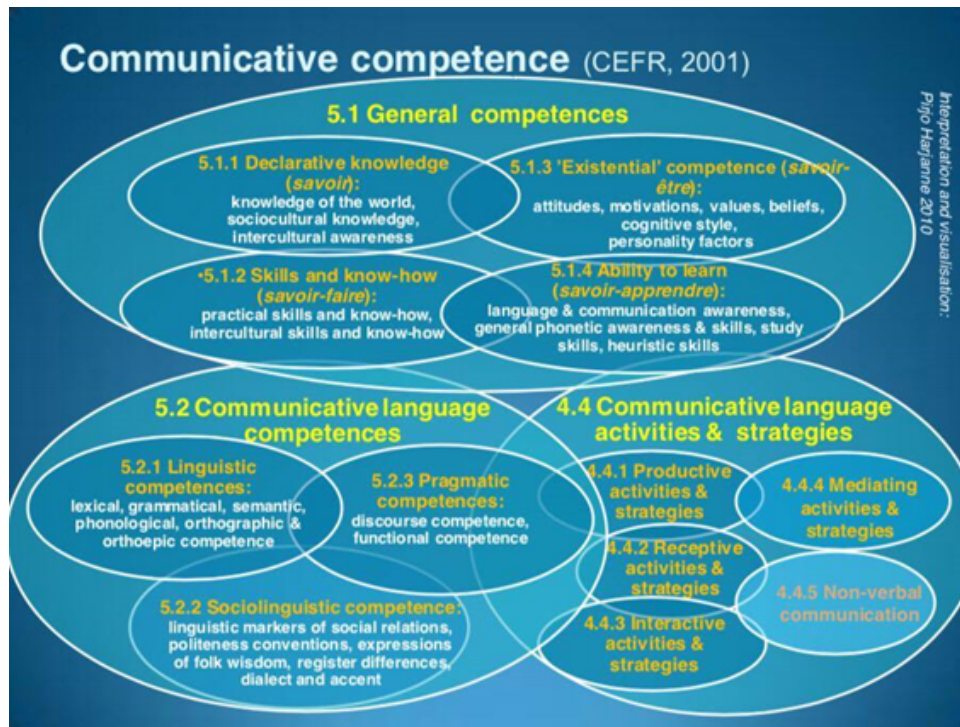
2.3. Kommunikativ kompetens

Referensramen är av stor vikt i all språkundervisning i Europa oavsett vilket språk det är frågan om. Den är till för att skapa en grund för språkundervisningen för hela unionen. (2007:1) Ett av de mest centrala begreppen i Referensramen är *kommunikativ kompetens*, som hela Referensramens syn på språk bygger på. Den kommunikativa kompetensen består av olika typer av kompetenser som i sig består av olika slags normer. Dessa normer varierar vilket beror på många olika faktorer, inte minst vilket språk och vilken kultur det är frågan om.

I min analys koncentrerar jag mig liksom Penttinen (2005) på den *kommunikativa språkkompetensen*, som är en av den kommunikativa kompetensens tre hörnstenar. Den kommunikativa språkkompetensen är i sin tur indelad i tre bitar: lingvistisk kompetens, pragmatisk kompetens och sociolingvistisk kompetens. Ur den *lingvistiska kompetensen* har jag plockat ut de för analysen relevanta begreppen, nämligen *lexikal kompetens* och *grammatisk kompetens*. Den *ortografiska kompetensen* är också relevant men liksom för Penttinen (2005) blir den en del av den lexikaliska kompetensen. Den kommunikativa kompetensen illustreras nedan i figuren av Pirjo Harjanne (2010) där de lingvistiska komponenterna finns nere i vänstra hörnet.

Det är värt att notera att inga av komponenterna i begreppet kommunikativ kompetens går att skilja från varandra helt, utan alla delkomponenter i modellen överlappar varandra. Samtidigt visar det hur problematiskt, om inte omöjligt, det är speciellt i felanalysens i steg 4 (vilket jag kommer till senare i kapitel 5) att kunna kategorisera vad som kan vara orsaken till att inläraren avviker från målspråket. Men för att överhuvudtaget kunna göra en grammatisk

analys mellan inlärarspråket och målspråket är det nödvändigt att ta upp lingvistisk kompetens och grammatisk kompetens.



Figur 2. Den kommunikativa kompetensen i Den gemensamma europeiska referensramen för språk. Harjanne 2010.

3. Behärsknigen av ord och regler vid inläringen av ett nytt språk

3.1. Ordförrådet

[Det är...] mycket som måste läras in "en sak i sänder"[...]. Det finns ju ingen regel som förklarar varför svenskan kallar en katt för en katt – det bara är så.
(Ekeröth 1995:18)

Forskarna har länge varit eniga om att ju bredare ordförråd inläraren har, desto bättre är färdigheterna i både förståelsen och produktionen av målspråket. Undersökningsresultat har

visat att ordförrådet korrelerar speciellt kraftigt med mottagande och förståelse av målspråket, men de nyare forskningsresultaten visar att korrelationen är stark också mellan andra delområden. Speciellt verkar ordförrådets förhållande till textskapande vara kraftigt. (Niitemaa 2014:141–142) Det är alltså tydligt att språkinläraren behöver kunna många ord för att utveckla sina språkkunskaper. Enström (2004:171) konstaterar att fastän ordkunskap är bara en delkomponent av språkbehärsningen har den "*en avgörande roll*".

När man behärskar ord i ett språk kallas det för *lexikalisk kompetens*. Referensramens (2007:108) mycket kortfattade beskrivning på lexikalisk kompetens är att det är "*kunskap om och förmåga att använda ordförrådet i ett språk*". Vad kan detta i praktiken betyda för den som håller på att lära sig ett nytt språk? Vad är det då för kunskap som behövs för att behärska ett ord? Cooks (2001:63) beskrivning av de delkomponenter som behövs för att kunna ord ser ut på följande sätt:

1. Ordets form (Forms of the word) är talad form och skriven form. Dessa tas upp separat i Referensramen som ortoepisk och ortografisk kompetens. Eftersom materialet är skriftligt är det den ortografiska komponenten (rättskrivningen) relevant för den här undersökningen, men endast som en uttryckssida för orden.
2. Grammatikaliska egenskaper (Grammatical properties) delas in i 1) grammatikalisk kategorisering (Grammatical category) i ordklasser, fraser och satser, 2) möjliga tillämpningssätt (Possible and impossible structures) eller kunskap om strukturer och vilka argument strukturen kräver, exempelvis då ett ord omvandlas till ett ord i en annan ordklass och 3) speciella grammatikaliska drag (Idiosyncratic grammatical information), exempelvis pluralbildning utan ändelse (hus). Referensramen(2007:108) beaktar ordens grammatikaliska egenskaper som en av två delkomponenter av lexikalisk kompetens.
3. Till lexikala egenskaper hör ordkombinationer (Word combinations); vilka ord som går att kombinera med varandra och pragmatik (Appropriateness) dvs. när det anses vara passande att använda ordet (språk 2, acceptans)
4. Betydelse (Meaning) kan antingen vara s.k. allmänna betydelser (General meanings) som är generella drag för ordet och som är gemensamma för många olika ord i språket (t.ex. ord som beskriver känslor: *arg, glad* osv.) eller specifika betydelser (Specific meanings). Alla ord i ett språk har sin säregna betydelse och den betydelsen är samma för alla som talar språket (Teleman 1991:7). Hos inläraren utvecklas förståelsen för ordets betydelse och hur det

används gradvis. (Niitemaa 2014:147). Hen lär sig sällan ordets alla betydelser på en och samma gång, utan ordets betydelser utvecklas, oftast från prototyp (allmänna betydelser) till mer specifika betydelser (Cook 2001:64–65). För att kunna förstå betydelsen av ett visst ord är det dessutom viktigt att kunna skilja det från andra ord. Ekeroth (1995:42) anser att inläringen lika mycket handlar "om ordens relation till varandra som om deras relation till den verklighet de beskriver."¹

Ett och samma ord kan också ha många olika betydelser. Ekeroth (1995:51) delar in ordens betydelser i *distinktiva* och *icke-distinktiva* betydelsekomponenter. De distinktiva betydelsekomponenterna "*representerar ordens rent sakliga, "logiska" betydelse*" medan de icke-distinktiva betydelsekomponenterna är "*[...] dels sådana som gäller ordens **stilvärde** [...], dels sådana som gäller den **associativa** betydelsen[...]*."

Ekeroth (1995:51) påpekar att grammatikerna oftast ser de distinktiva betydelsekomponenterna som primära betydelser, dvs. som den "riktiga" betydelsen, medan de icke-distinktiva ses som sekundära betydelser. Samtidigt ifrågasätter han detta synsätt och påpekar att de icke-distinktiva komponenterna är av stor vikt vid förstaspråksinläringen och är starkt kopplade till kulturbundna värderingar. Ur felanalysens perspektiv är denna semantiska indelning problematisk så jag kommer säkerligen, såsom forskare oftast gör, huvudsakligen att koncentrera mig på de distinktiva komponenterna. Men samtidigt förutsätter *Språk 1* (s. 6) någon slags behärskning av icke-distinktiva komponenter. Det är inte alltid lätt att avgöra vad som är ett opassande ord och vad som är dålig stil, vilket kan orsaka problem då man gör en felanalys.

Inläraren kan omöjligt behärska alla ord i språket i samma utsträckning. Till den lexikaliska kompetensen hör både *receptiv* (att förstå) och *produktiv* (performans) kunskap (Enström 2004:176). Därför görs ofta en indelning i receptiv- och produktiv ordförråd. De ord som man känner igen i en text men som man inte fullt behärskar hör till det receptiva ordförrådet. De ord man kan producera (i tal eller skrift) hör till det produktiva ordförrådet. När man lär sig ett nytt språk är dessa två ordförråd ungefär lika stora, men allt efter att

¹ Ekeroth ger ett konkret exempel på "[...] den bekante tvååringen som förtjust beskriver varje uppdykande vuxen mansperson som "pappa". I detta fall är det ju inte så att barnet kan ett ord –*pappa*– och behöver lära sig ett ord till –*farbror* (i den aktuella icke-släktskapsbetydelsen). Snarare är det så, att barnet inte kan den fulla betydelsen hos *pappa* förrän betydelseskillnaden mellan *pappa* och *farbror* behärskas".(1995:24)

språkkunskaperna utvecklas växer skillnaden så att det receptiva ordförrådet blir större. Hur mycket större det receptiva ordförrådet är jämfört med det produktiva har forskarna olika syn på, det föreslås allt mellan 20 och 70%. (Niitemaa 2014:143)

Det receptiva ordförrådet förutsätter inte att man fullt behärskar ordet på alla plan (jämför Cooks indelning). Att man ungefär förstår eller kan gissa sig fram till vad ordet betyder är ofta tillräckligt men när man däremot ska producera ett ord behöver inläraren mer omfattande kunskap om ordet. (Enström 2004:176) Här är alltså en tydlig skillnad på språklig kompetens och performans. Eftersom jag i den här analysen bara kan analysera performansen, betyder det att i materialet representerar endast inlärnarnas produktiva ordförråd.

Vad är det som sker då man lär sig ord? Ekeröth (1995:42) konstaterar att "*inläringen av ord och uttryck är en mycket mer komplicerad process än att sätta namn på saker*". Det handlar inte enbart om att lagra ord på minnet. En grundläggande fråga inom andraspråksforskningen är hur de olika receptiva och produktiva ordförråden för förstaspråk och andraspråk är "lagrade" i hjärnan. Exakt vad som händer när man lär sig ett ord vet vi ännu inte (Niitemaa 2014:145). Cook (2001:63) redovisar för fyra olika möjligheter: 1) Skilda ordförråd, 2) Andraspråksordförrådet är beroende av förstaspråksordförrådet, 3) Delvis samma ordförråd och 4) Ett enda ordförråd för bägge språken.

Oberoende av hur språken är "lagrade" är det avgörande hur och i vilken ordning man lägger ord på minnet och hur orden tas upp från minnet (Niitemaa 2014:145). När man lär sig ett ord börjar det med att hjärnan processar ordet i korttidsminnet (Niitemaa 2014:151). Därifrån kan orden lagras i långtidsminnet vilket utgör den enskilda individens ordförråd, vilket Niitemaa kallar för *mentalexikon* (jmf. *mental grammatik*). I långtidsminnet bildar orden ett associativt nätverk. Ju starkare ett och samma ord är "länkat", desto vanligare är ordet i mentallexikonet. Enligt den här teorin, som kallas för *Spreading activation model*, är hela mentallexikonet aktiverat på en gång (Niitemaa 2014:145–147).

Det finns olika slags teorier om hur ordförrådet fungerar hos personer som behärskar flera språk. Enligt *distributed feature model* består orden i de olika språken av samma slags semantiska byggstenar. Detta betyder att ju mer lika varandra ord och uttryck i olika språk är, desto mer gemensamma byggstenar består de av. (Riehl 2014:40–41) Detta kan vara av betydelse eftersom eleverna i den finska skolan ofta behärskar engelska innan de börjar lära sig svenska. Riehl (2014:44–45) påpekar också att ordens fonologiska aspekter har en viktig

roll i hur orden förknippas med varandra, vilket i och för sig ibland kan vara till nackdel för inläraren.

Ännu en aspekt som påverkar hur ord lärs in är hur konkreta orden är. I allmänhet är de konkreta orden lättare att lära sig än de abstrakta orden och därför lagras de på olika sätt i hjärnan. De konkreta orden har en lexikal enhet och en bildlig enhet, vilket betyder att de har flera "länkar" än de abstrakta orden och är därför lättare att lyfta fram från minnet. (Riehl 2014:42) Vad som ofta orsakar problem för inläraren är att de mest betydelsefattiga abstrakta orden i svenskan är de mest frekventa. I vanliga fall täcker de 1000 vanligaste orden i svenskan ca 85 % av en text. De betydelsemässigt tunga orden är alltså de som ger mest information, och de förekommer mer sällan. (Enström 2004:172–173) Detta betyder att i felanalysen kan det förväntas att det oftare görs avvikelser i verb och de grammatiska enheterna.

Jag vill slutligen påpeka att enligt de nyare teorierna ska en individs ordförråd inte ses som något statiskt, utan ordförrådet rekonstrueras konstant och det påverkas av många olika faktorer. Det är en ständig process som individen går igenom. Detta har man även kunnat bevisa med hjälp av neurologiska undersökningar. (Riehl 2014:44) Som jag tidigare konstaterat beskriver resultaten av den här undersökningen studenternas kunskaper, eller brister i kunskaperna, bara under just den tidpunkt då studentskrivningarna skrevs.

3.2. Processbarhetsteorin och svenskans utvecklingsstadier

Processbarhetsteorin (PT) är en teoretisk modell skapad av Pienemann på 90-talet. Den baserar sig på Levelts (1989) modell av att språkets strukturer processas och produceras i olika steg, som alla måste genomgå för att inlärare ska nå den högsta nivån. Endast en nivå kan processas åt gången men när detta skett börjar automatiseringen av strukturerna, vilket i sin tur ger utrymme för följande steg att börja processas. Detta betyder att språket lärs in succesivt. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:15; Håkansson 2004:154–155) För det svenska språket har Pienemann och Håkansson (1999) gjort upp ett schema i över den hierarki de olika strukturerna lärs in, som också Glahn m.fl. (2001) har tillämpat för att få med också danska och norska i samma modell, så att den täcker de skandinaviska språken.

Enligt PT sker inläringen i fem stadier. Eklund–Heinonen (2009:34–36) har gjort följande korta sammanfattning av dessa:

Nivå 1: "ord": Enstaka ord, inga grammatiska strukturer används eller processas. Inlärd helfraser används som oanalyserade helheter.

Nivå 2: "ordklasser": Kan skilja mellan ordklasser, böjningsmorfem och rak ordföljd processas och används.

Nivå 3: "fraser": Kan processa grammatisk information inom en fras (inte predikativ). Ordföljden har ofta annat än substantiv i spetsställning.

Nivå 4: "satser": Kan processa grammatisk information inom en sats, predikativ och inversion (inte bisatsordföljd).

Nivå 5: "meningar": grammatisk information mellan satser, kan skilja mellan huvudsats och bisats, korrekt bisatsordföljd.

När en nivå har processats görs det inte konsekventa avvikelser i de strukturer som ingår i nivån (Eklund–Heinonen 2009:13). Det är just ordet "konsekvent" som är problematiskt för den här undersökningen, eftersom man borde kunna bevisa att en avvikelse är ett "misstag" och då borde antalet korrekta versioner av samma struktur tas i beaktande. Dock bör det påpekas att om det i en felanalys ofta förekommer avvikelser som hör till samma kategori så kan det konstateras att den nivån inte processats helt.

Som jag i ett tidigare kapitel konstaterat är de abstrakta orden svårare att lära sig. Det samma gäller även grammatiken där de mer invecklade strukturerna orsakar mer problem för inläraerna. De mer komplicerade strukturerna lärs in på de senare nivåerna i PT. Vad är det då som gör en struktur komplicerad? Sundman (2014:127) hänvisar till DeKeyser (2005) som nämner tre aspekter:

- 1) den grammatikaliska formen är komplicerad. (exempelvis substantiv- och verbböjning där det finns många olika ändelser i samma kategori)
- 2) betydelsen av (innehållet i) formen är komplicerad (exempelvis den semantiska betydelsen mellan bestämd och obestämd form)
- 3) förhållandet mellan formen och innehållet är komplicerat (exempelvis då en och samma form kan uttrycka flera olika saker, t.ex. ändelsen -s)

Flyman Mattsson & Håkansson (2010:41–60) beskriver hur de olika strukturerna i svenska lärs in. De hänvisar till den forskning som gjorts om dessa strukturer och eftersom det även tas hänsyn till de inkorrekta formerna som är en följd av att strukturerna processas, är denna beskrivning av utvecklingsstadierna av vikt om man vill förklara inlärnarnas språkliga nivå med hjälp av felanalys. De strukturer som tas upp är plural, definithet, adjektivkongruens, verbkongruens och ordföljd.

Plural. I svenska finns två numerusformer, singular och plural. Pluraländelserna är fem till antalet, vilket i jämförelse med andra språk är ett högt antal. (Philipsson 2004:126) Plural lärs in i tre skeden. Först förekommer den oböjda formen, där det inte förekommer någon numerusdifferentiering (*många häst*). I det andra skedet kommer numerusdifferentieringen med, alltså substantivet böjs (*många hästar*). Fastän det i det andra skedet förekommer böjning kan resultatet ändå vara fel eftersom svenskan har fem deklinationer. För att kunna välja rätt deklination krävs även kunskap om ordets genus, så det är svårt att avgöra om felaktiga former beror på att inlärares inte lärt sig regeln eller om det är frågan om en brist i lexikonkunskapen (*ett häst, flera häst*). I det tredje skedet behärskar inlärares både reglerna för deklinationen och ordets lexikala egenskaper och resultatet blir en korrekt ändelse (*många hästar*). (Flyman Mattson & Håkansson 2010:43–46)

Definithet (eller bestämdhet) är en relativt invecklad morfologisk kategori i svenskan med även mycket ovanliga strukturer. (Philipsson 2004:126–127) Definithet lärs liksom plural också in i tre skeden. I det första skedet förekommer namn (*Julia*), enstaka substantiv (*häst*) och modifierare med ett substantiv i obestämd form (*en /den häst*). I följande skede förekommer enklitisk bestämd artikel (som i svenskan är ett suffix) med eller utan modifierare (*(min) hästen*) och i det sista skedet förekommer både artikel och modifierare med eller utan enklitisk bestämd artikel (*en fin häst, den fina hästen*). (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:46–48)

Adjektiv böjs enligt huvudorden i frasen enligt genus, numerus och bestämdhet. Numeruskongruens (*två röda äpplen*) lärs in före genuskongruens (*ett rött äpple*), vilket beror på att numerus har en funktionell betydelse som i princip saknas i genuskongruens som är rent grammatisk. Attributiv kongruens (*ett rött äpple*) lärs in före predikativkongruens (*äpplet är rött*), vilket också kommer tydligt fram PT eftersom predikativet hamnar utanför frasen och ligger därmed på en högre nivå än den övriga adjektivkongruensen. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:48) Dock hänvisar Philipsson (2004:134) till en undersökning

gjord av Hammarberg (1996) där det kommer fram att neutrumformen behärskas i predikativ innan den behärskas i attributiv ställning, något som är emot principerna för PT.

Eftersom plural, definithet och adjektivböjning (och genus) tillsammans utgör ett komplext system i svenskan kan det därmed förväntas att skribenterna har problem med nominalfrasen.

Verbmorfologi lärs liksom plural och definithet in i tre skeden. Till den första fasen hör presens (*simmar*) och preteritum (*simmade*). I följande skede kommer hjälpverb med infinitiv (*ska/vill simma*) och slutligen perfekt och pluskvamperfekt (*har/hade simmat*). (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:48–50)

Ordföljden är det som lärs in allra sist, fullständigt korrekt ordföljd uppnås först på nivå 5 i PT. Det finns flera "regler" som orsakar problem hos inlärnarna. Flyman Mattsson & Håkansson (2010:52) nämner framförallt omvänd ordföljd (V2-regeln), platshållartvånget, negationens placering och att bisatsens ordföljd är en annan än i huvudsatsen. Jag tar upp de som är relevanta för den här undersökningen, inversion i påståendesats och negationens placering (detta gäller även satsadverbialt fastän det här talas om negation).

Inläringen av **inversionen** i en påståendesats utvecklas i tre stadier. Först förekommer det ingen topikalisering (Jag äter godis nu). I det följande stadiet förekommer topikalisering men ordföljden är rak (Nu jag äter godis) och slutligen i tredje fasen förekommer topikalisering med inversion, dvs. den korrekta formen (Nu äter jag godis). (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:52–54) Philipsson (2004:138) konstaterar också att vilken satsdel som topikaliserar påverkar ifall konstruktionen blir rätt. Inversion lärs enligt Philipsson (2004:138–139) in i ett senare stadie än negationens placering i huvudsatsen.

Negationens placering sker i fem stadier och blir komplicerad eftersom den omfattar både huvudsats och bisats. Negationens placering utvecklas på följande sätt

1. negation före finit verb i huvudsats: Jag **inte** äter (hs)
2. negation efter hjälpverb: Jag **vill inte** äta (hs), ..om jag **vill inte** äta (bs)
3. negation efter huvudverb: Jag **äter inte** (hs), ..om jag **äter inte** (bs)
eller hjälpverb: Jag **vill inte** äta (hs), ..om jag **vill inte** äta (bs)
4. negation före huvudverb: ...om jag **inte äter** (bs)
också med hjälpverb: ...om jag **vill inte äta** (bs)

5. korrekt ordföljd i bisats även med hjälpvern: ..om jag **inte** vill äta. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:54–56)

Det är värt att notera att ordföljden i huvudsatsen är korrekt redan i fas två medan bisatsordföljden är helt korrekt först i den sista fasen. Därför kan jag i min felanalys förvänta mig att det förekommer mer avvikelser i bisatserna än huvudsatserna, eftersom bisatsordföljden lärs in sist (nivå 5 i PT). Philipsson (2004:137) påpekar att resultat av olika studier pekar på att negationens placering blir korrekt ”av misstag” i ett tidigare skede av språkutvecklingen (jämför punkt 1 och 4 ovan) och att negationen i huvudsatsen måste behärskas helt innan den kan behärskas i bisatser. Philipsson (2004:138) konstaterar också att bisatsordföljden kräver (i enighet med PT) att både attributiv och predikativ adjektivkongruens behärskas.

Philipsson (2004:127) tar upp även reflexiva possessiva pronomen som ofta orsakar problem för inlärarna. I tredje person (sin/sitt/sina) syftar pronomenet på subjektet i satsen medan icke-reflektiva pronomen (hans/hennes/dess/deras) syftar på någonting annat antingen i satsen eller utanför. När skribenterna blandar mellan dessa två har jag för enkelhetens skull valt att kalla det för ”syftande pronomen”. Det reflexiva possessiva pronomenet kräver att inläraren använder två grammatiska processer samtidigt, så förutom att rätt pronomen ska väljas ska det även kongruensböjas (i analysen: pronominal böjning). (Philipsson 2004:127–128)

Slutligen vill jag konstatera ätt även om det går att urskilja vissa generella utvecklingstendenser såsom i PT finns det stor variation i interimspråk. Håkansson poängterar också att syftet med processbarhetsteorin framförallt är *”vad inläraren klarar av att processa och producera, och inte hur många rätt eller fel de har.”* (Håkansson 2004:162) Håkansson konstaterar också att det mentala lexikonet har en ”nyckelroll” vid inläringen av olika strukturer och hon föreslår att en möjlighet till den variation som förekommer hos andraspråksinlärare i behärskningen av ordföljden inte har med grammatiska regler att göra utan att det är frågan om hur de lexikala enheterna utvecklats. Inläraren behöver behärska olika delkomponenter (jämför Cooks indelning) dit även lexemets tillämpningssätt i sin syntaktiska omgivning hör. (Håkansson 2004:167)

4. Avvikelseernas betydelse för beskrivningen av språkinläringen

I det här kapitlet går jag igenom vad som är eller kan anses vara en avvikelse från målspråket och vilken betydelse avvikelseerna har för att mäta inlärares språkliga kunskaper.

4.1. Definition av avvikelse

Avvikelse kallas sådana språkliga yttranden som på ett eller annat sätt strider mot målspråkets normer. Man kan även använda *normbrott* (Teleman 1991:9–10) men eftersom termen kan associeras starkare med modersmålstalare så har jag valt att i första hand använda termen *avvikelse*.

Avvikelse är något väldigt typiskt för inlärarespråk och alla andraspråksinlärare gör dem. Avvikelse är en mycket naturlig del av språkutvecklingen. De kännetecknar dock inte bara andraspråksinlärares språk, utan även modersmålstalare gör olika slags avvikelser från språknormerna, exempelvis barn som lär sig sitt modersmål kan böja verbet *gå* - *gådde* istället för *gick*. Man brukar ändå inte använda begreppet *fel* då man beskriver de normbrott som modersmålstalarna eller barn gör, utan *fel* förknippas ofta enbart med andraspråksinlärare (Ellis 1994:47).

Referensramen (2007:150) skiljer på termerna *misstag* (mistake) och *fel* (error). *Fel* kan ses som ett brott mot standardnormen (Teleman 1991:77) och det anses vara tecken på att inlärares inte ännu har förmågan eller kompetens att använda den målspråksenliga varianten och på att språket utvecklas. (Ellis 1994:47) *Misstag* görs däremot av alla språkanvändare, inte bara andraspråksinlärare. Det innebär att inlärares har kompetens men performansen (Språk 1) av någon anledning misslyckas. Abrahamsson (2009:48) påpekar att ”*fel* reflekterar luckor i *kompetensen* medan *misstag* snarare rör brister i *performansen*”. *Misstag* är i allmänhet något inlärares är kapabel att korrigera själv och enligt Corder (1981:10) har *misstag* ingen som helst relevans för andraspråksinläringen som process. *Fel* är däremot frekventa och kan exempelvis bero på att inlärares har missförstått betydelsen eller inte har tillräckligt med kunskap för att kunna använda den målspråksenliga varianten (Penttinen 2005:75–76).

Förutom termerna misstag och fel har också begreppet *lapsus* (eng. slips) använts som definition på de avvikelser som framför allt vuxna modersmålstalare gör (Ellis 1994:47). Det kan bero på antingen minnesluckor, fysiska omständigheter (ex. trötthet) eller psykiska omständigheter (ex. känsloreaktion) (Corder 1981:19). Lapsus kan med andra ord ses som en term som ingår i termen misstag. Enligt Penttinen gör modersmålstalarna lapsus till och med så ofta att de blir en del av det vardagliga språket (2005:76). Corder (1981:10) konstaterar dock att det vore orealistiskt att tänka sig att inte också andraspråksinlärare gör liknande lapsusar som modersmålstalarna.

Då man som forskare gör en analys av inlärares performans kan det vara ytterst svårt, om inte omöjligt att veta om det är frågan om fel eller misstag. Penttinen (2005:77) refererar Ellis (1997) som konstaterar att det egentligen inte går att skilja mellan fel och misstag eftersom en och samma inlärare ibland kan använda en form på rätt sätt och ibland fel (även Corder 1981:10). Att veta ifall orsaken till avvikelser ligger i performansen (misstag) eller kompetensen (fel) är något som ofta orsakar problem för andraspråksforskningen. (Abrahamsson 2009:17). Detta beror på att både fel och misstag har samma uttryckssida, dvs. att performansen misslyckas. Därför använder jag i den här avhandlingen termen avvikelse för att täcka både misstag och fel eftersom den inte tar ställning till varför språkanvändaren har brutit mot någon norm.

Tänker man sig att det inte förekommer några misstag utan alla avvikelser är "fel" så betyder det att dessa "fel" tyder på brister i automatiseringen i den struktur där avvikelser gjorts. Med andra ord betyder det i princip att man med hjälp av felanalys ändå kan beskriva den nivå som inläraren uppnått.

4.2. Identifiering av avvikelser

Vad som kan anses vara en avvikelse är inte alltid helt lätt. Men ser man på den enklaste förklaringen av vad en avvikelse är så behöver det inte alls vara så invecklat. Teleman (1991:73) gör en indelning i tre olika s.k. felkategorier:

1. *Fel är brott mot det offentliga språkets normsystem.* Exempelvis: om man använder ordet *häst* i betydelsen *hund* eller om man säger *han gådde hem*. Här är det frågan om brist i kompetensen.
2. *Fel är oändamålsenligt språkbruk.* När språkanvändaren inte är medveten om att yttrandet är fel eller oändamålsenligt är det frågan om brist i performansen. Ofta är normbrotten mot det offentliga normsystemet oändamålsenliga vilket betyder att brister i performansen orsakas i då av brister i kompetensen. Men det kan också handla om att fastän man behärskar reglerna säger man fel av misstag utan att själv lägga märke till det.
3. *Fel är omoraliskt språkbruk.* Kan både följa det officiella språkets normer och vara ändamålsenligt. Ett exempel är lögner: om en elev säger till sin lärare att "jag har skrivit den här texten" fast det är dennes bror som har skrivit den.

Av de tre ovan nämnda punkterna är de två första av vikt vid denna undersökning. Detta är alltså den enklaste definitionen på avvikelser. Men den som någon gång gjort felanalys eller värderat en språkinlärares kunskaper vet att det är mer komplicerat än så.

Senare tar Teleman (1991:74–75) upp fem problem som gör det svårt att identifiera fel i en text och att skilja mellan rätt och fel när det gäller standardnormen:

- 1) standardnormen innehåller variation
- 2) standardnormen är situationsbunden: alla normer går inte att använda i alla situationer
- 3) standardnormen är inte fullständigt kodad
- 4) normen baserar sig mer på bra–dåligt än på rätt–fel
- 5) normernas övernormer: hur man kan tillämpa de olika normerna t.ex. vid ordbildning. (Teleman 1991:74–75)

James (1998) har i jämförelse med Teleman gjort en lite annorlunda indelning av de aspekter som påverkar om ett yttrande kan anses vara målspråksenligt. Denna indelning går enligt Penttinen (2005:75–76) i linje med Referensramen (2001). James (1998:64–76) uppger fyra olika kategorier angående inlärares avvikelser från målspråksnormen, och liksom för Penttinen (2005:72) är de tre första av dessa kategorier relevanta för min undersökning:

1. Grammaticality (Grammatik)

”Det är grammatiken (inte du eller jag) som bestämmer ifall det som inläraren säger är grammatiskt korrekt” (James, 1998:65). Här betyder ordet grammatik för James den normativa eller deskriptiva grammatiken (grammatiken som bok) men också det som Teleman kallar det officiella språket. Beroende på vilken normsättande grammatik man följer kan man ha olika syn på vad som är grammatikaliskt korrekt eller inte. För den här undersökningen är den deskriptiva grammatiken den norm som bestämmer vad som är grammatikaliskt korrekt.

2. Acceptability (Acceptans)

Medan grammatiken är en teoretisk ram för språkanvändning är acceptans en pragmatisk syn på språkanvändning. James (1998:66) anser att det inte är den som kan språket som bestämmer om något är acceptabelt, utan språkanvändaren själv (privat språk, Språk 1). Inläraren försöker med den kompetens hen har att producera ett yttrande. Ett konkret exempel på detta kan vara uttrycket: *”Hunden har ont i handen”*. Inläraren behärskar inte ordet *tass* utan använder sig av det ordförråd hen har till förfogande, och antar samtidigt att yttrandet är (tillräckligt) korrekt för att förstås.

Dock påpekar James (1998:68) också att ett språkligt uttryck inte kan anses som acceptabelt ifall det är grammatikaliskt inkorrekt. Detta betyder att yttrandet i princip bör följa målspråkets normer. Även Teleman och Penttinen är inne på samma banor som James. Teleman påpekar (1991:40) att *”med rätten att föra en monolog följer plikten att ta hänsyn till lyssnaren och läsaren”*. Därför borde inläraren alltid sträva till att använda ett uttryck som accepteras av mottagaren. Penttinen (2005:73) skriver att *”ett uttryck kan definieras acceptabelt bara i den kontext som det används”*. Som exemplet ovan: man vet att en hund inte har händer utan tassar, men då det är frågan om en känd seriefigur så kan uttrycket accepteras som fullt korrekt av mottagaren. För att ett uttryck ska kunna förstås och anses vara korrekt måste det alltså passa in i situationen, vilket kommer fram även i de exempel jag ger i min analys. Ibland kan en avvikelse se korrekt ut men ändå vara fel i just den kontexten.

Exemplet med hunden och handen vållar acceptansproblem för felanalysen speciellt vid bedömning av lexikonets betydelsekomponenter (se s. 15). Att dra en skarp gräns mellan vad som kan accepteras är inte problemfritt utan som konstaterat är det alltid

kontextbundet. Problemet med betydelsekomponenterna ligger i att grammatikens eller ordets innehåll (dvs. den icke-distinktiva betydelsen) är minst lika viktigt som själva formen eller uttryckssättet. Språkliga uttryck bär alltid ett språkligt innehåll men deskriptiva grammatiker beskriver ofta språket utgående från dess uttryckssida. (Teleman m.fl.2001:41)

3. Correctness (Korrekthet)

Grammatik och acceptans jämförs ofta med Chomskys indelning i *kompetens* och *performans*. Korrekthet är då en mer metalingvistisk syn på ett yttrande (James 1998:74). Det som James menar med korrekthet kan alltså ses som förhållandet mellan grammatik (1) och acceptans (2) hos en individ. Exempelvis när jag använder min egen dialekt (språk 1) kan jag gott säga "Jag fick fara med hon" (acceptans). Men jag är *medveten* om att enligt det offentliga språket (språk 2) heter "Jag fick åka med henne" (grammatik).

Det att man kan se på ett yttrande metalingvistiskt betyder inte automatiskt att man kan förklara den bakomliggande regeln (explicit kunskap), utan det kan vara mer intuitivt (implicit kunskap). Ett accepterat uttryck som är grammatikaliskt inkorrekt kan korrigeras till grammatikaliskt korrekt. Dock kan acceptans ibland "köra över" grammatikalisk korrekthet. Då korrigeras också grammatikaliskt korrekta yttranden så att de blir grammatikaliskt inkorrekta: "*They went with Tom and me*" rättas till "*... Tom and *I*" (James 1998:74), eftersom den accepterade normen (språk 1) ibland kan vara starkare än den grammatikaliska normen (språk 2).

Eftersom jag i denna avhandling inte gör någon skillnad mellan fel och misstag är det värt att notera att jag utgår ifrån att skribenterna medvetet uttrycker sig på ett så acceptabelt och grammatikaliskt korrekt sätt som de bara kan i provsammanhanget.

4. Strangeness and infelicity (Egendomligt)

Den sista och fjärde gruppen James nämner baserar sig på bl.a. på Allertons (1990) indelning men James konstaterar att den inte kan gälla för andraspråksinlärare, utan är mer avsedd för modersmålstalare (t.ex. poetiskt språk). "Om en poet uttrycker sig på ett visst sätt kan det ses som egendomligt, men om en andraspråksinlärare använder exakt

samma uttryck anses det som grammatiskt inkorrekt". (James 1998:75–76) En andraspråksinlärare faller därmed i kategorierna 1-3.

Även Corders indelning av avvikelser i *overt* och *covert* är av vikt vid en felanalys (Ellis 1994:52). Jag har översatt *overt* med *öppna avvikelser* och *covert* med *dolda avvikelser*. Öppna avvikelser är sådana som bryter mot grammatiska normer, exempelvis "**Hunden springade hem*". Öppna avvikelser kan också vara kontextbundna som "*Jag träffade en pojke. *Hon var trevlig*". Däremot är dolda avvikelser sådana som kan vara både grammatikaliskt korrekta och passa in i kontexten. Dock uttrycker de inte det som inläraren haft som avsikt. (Ellis 1994:52, Penttinen 2005:78)

4.3. Avvikelsearnas betydelse för inlärarens språkkunskaper vid dess beskrivning

För att inlärarens språk ska utvecklas förutsätter det att nya regler upptäcks och automatiseras (Teleman 1991:10). Avvikelse förekommer eftersom inläraren inte känner till alla regler vilket är en helt naturlig del av språkinläringen. Eftersom inläraren inte genast kan behärska alla ord och normer i språket är inläraren tvungen att lösa problem som uppstår då hen inte har all den kompetens som behövs i kommunikativa situationer. Då behöver inläraren alltså använda sig av olika slags kommunikativa strategier för att klara av situationerna.

När det gäller sådana avvikelser som uppstår då språkinläraren inte behärskar språknormen, dvs. saknar kompetens, använder Teleman termerna *normkonflikt* och *normlucka*. En normkonflikt uppstår när språkinläraren inte behärskar den rätta normen utan använder sig av en motsvarande norm som hen redan kan. T.ex. *hund-hundor* böjs som *lampa-lampor*. En normlucka uppstår däremot då språkinläraren använder sig av andra normer som hen redan kan för att hitta på ett uttryck som inte existerar i målspråket, exempelvis en översättning. (Teleman 1991:77–82)

När inläraren väl lär sig en ny regel kan det lätt förekomma *övergeneraliseringar*. Det är ett tecken på att hen upptäckt en regel i språket och håller som bäst på att lära sig den. Dock känner inläraren ännu inte till regelns begränsningar eller användningssätt helt, vilket innebär att regeln används "utanför sitt begränsade tillämpningsområde". (Ekeröth 1995:17)

Övergengeraliseringar kan naturligtvis också förekomma mellan inlärarens olika språk, exempelvis då inlärare tillämpar en regel som existerar i engelskan men inte i svenskan (normlucka).

Ekeroth (1995:52) nämner *undvikandestrategier* och *genomförandestrategier* som de två viktigaste kommunikationsstrategierna. Med undvikandestrategier menas kort och gott att inlärare försöker undvika svåra ord eller teman. När man gör en felanalys får man dock inte veta om undvikandestrategin används, eftersom man inte får reda på om strukturen i fråga används korrekt eller om den alls används.

Genomförandestrategierna är däremot sådana strategier där inlärare envist säger det hen tänkt säga, fastän hen inte känner till eller behärskar normen helt och hållet. Telemans termer normkonfliktfel och normluckefel är en följd av en genomförandestrategi. Fastän inlärare använder en genomförandestrategi betyder ändå inte att de automatiskt är "fel".

Avvikelseerna som förekommer i olika kommunikationssituationer är alltså något mycket typiskt för inlärarens språk som också kallas *interimspråk* eller *inlärarenspråk*. Så här beskriver Ekeroth begreppet interimspråk²:

Med utgångspunkt i en **begriplig input** (dvs. de begripliga yttranden på målspråket som inlärare konfronteras med i olika situationer) söker inlärare själv (på låg medvetenhetsnivå) att konstruera en s.k. **mental grammatik** (och ett "mentalt lexikon"), dvs. han/hon arbetar intensivt med att upptäcka och avgränsa språkets regler.

(Ekeroth 1995:29)

² Corder använder termen *idiosyncratic dialect* i stället för interimspråk. (De tre andra grupperna förutom andraspråksinlärare är 1) poetiskt språk (language of poems), 2) personer med afasi (speech of an aphasic), och 3) förstaspråksinlärare (infant learning his mothertongue).) Typiska drag för dessa "dialekter" är att de är ostabila och syftet är att bli förstådd. De är systematiska, betydelsefulla och har grammatik och några regler och skiljer sig från idiolekter såtillvida att de *inte* talas av en social grupp. Ett kännetecken är att det ofta uppstår problem i kommunikationen mellan dialekterna och modersmålsalarna. (Corder 1981:16-17) Med hjälp av Corders definition kan man se på resultatet för den här avhandlingen som en beskrivning någon slags "gemensam dialekt".

Enligt Abrahamsson (2009:43) kan man mena två saker med termen inlärarespråk:

1) en beskrivning av inlärarespråket som ett självständigt system under en viss tidpunkt och 2) inlärarespråket som en process som utvecklas mot målspråksnormen. För den här avhandlingen är Abrahamssons första definition på inlärarespråk viktig. Min analys är en beskrivning av hurdant skribenternas inlärarespråk är under en viss tidpunkt, studentskrivningarna. Jag tänker det som så att den första definitionen är ett utdrag ur den andra. Även Penttinen använder denna syn på inlärarespråk:

Då man gör en kvantitativ analys på de fel som en inlärare gör i en text får man kunskap om inlärares interimspråk och interimspråket i sig berättar hur väl inlärares behärskar språkets mekaniska delar. Utgående från sina kunskaper bestämmer sig inlärares att använda en språklig form som hen anser vara korrekt.
(Penttinen 2005:71–72)

4.4. Mottagarens roll vid tolkning av avvikelser

I skolan är det språkläraren som bestämmer om elevens språk är avvikande eller inte, och i vilken grad. Det är lärarens uppgift att bedöma om språket är "rätt eller fel". Dock är det inte så att alla avvikelser betyder samma sak för alla människor, knappast heller för lärarna. Det som vissa anser vara ett fel kan accepteras av andra, vilket också kommer fram i min analys. Mottagarens roll vid evalueringen av avvikelser är betydande.

Enligt Ellis (1994:62–66) finns det tydliga skillnader mellan tolkningarna av fel beroende på om man är modersmålstalare eller inte. Modersmålstalarna tenderar att vara strängare mot språkfel överlag. Fel i syntax och lexikon är tyngre för modersmålstalarna än för icke-modersmålstalarna som lättare lägger märke till morfologiska fel och de är också mer kritiska mot fel i morfologin såsom funktionsord, prepositioner, konjunktioner och andra stängda ordklasser och de är inte heller lika stränga mot dolda avvikelser som modersmålstalarna. (Ellis 1994:63–66) I de finska skolorna har de allra flesta svenskalärare finska som modersmål, vilket betyder att de själva är andraspråksinlärare i det språk de undervisar.

Förutom skillnaden mellan modersmålstalarna och icke-modersmålstalarna gör Ellis (1994:63–66) en skillnad på experter och icke-expert. Förutom att ämneslärarna är andraspråksinlärare är de också experter, eftersom de studerat svenska på universitetsnivå. På grund av att de är andraspråksinlärare kunde man förvänta sig att de morfologiska felen väger tyngre, men eftersom de samtidigt är experter så är det svårt att förutspå hur denna kombination påverkar. I princip borde läraren tack vare sin expertis kunna motivera hur hen gjort sin bedömning exempelvis med hjälp av grammatiska (pedagogiska eller deskriptiva) regler eller pragmatik (acceptans). Censorerna som är de som i sista hand bedömer studentuppsatserna är också experter men dock förekommer det också situationer där lärarna och censorerna är av olika åsikt vid poängsättningen.

Lärarnas och censorernas bedömning påverkar denna undersökning på det sättet att materialet som använts för undersökningen har valts ut med utgångspunkten i de poäng som de bedömt de olika uppsatserna med.

5. Felanalysen som metod

Så länge det funnits pedagogik har det funnits intresse för att kartlägga de fel som inlärarna gör. Felanalysen var som populärast på 60- och 70-talen men redan tidigare insåg man att med hjälp av felanalys kan lärarna bättre planera och ha en vetenskaplig grund för sin undervisning. (Ellis 1994:48;68)

Att felanalysen fick så stort fotfäste i den lingvistiska forskningen är mycket tack vare Corder. Enligt Ellis (1994:48) skrev Corder redan på 60-talet en artikel om att känna till vikten av inlärarnas avvikelser (error) där han nämner tre viktiga punkter:

- 1) fel ger läraren information om hur mycket inläraren har lärt sig
- 2) fel ger forskaren information om hur språk lärs in
- 3) fel ger inläraren information om hur hen lyckats lära sig målspråksnormer (Ellis 1994:48)

Den första punkten beskriver den traditionella synen på felanalys. Punkt två och tre ger det ursprungliga traditionella syftet en helt ny betydelse eftersom forskaren då kan få information över hur inläraren processar målspråket. (Ellis 1994:48) Corder själv påpekar också att felanalysen är mer än bara en beskrivning av fel och att ”....den berättar också något om språkinläringens psykolingvistiska processer”. (Corder 1981:35)

Felanalysen är en metod som fått mycket kritik, och inte helt utan grund. Ett stort problem som jag också diskuterat i det föregående kapitlet är att det kan vara svårt att definiera vad som är ett fel och felen kan vara svåra att kategorisera. Situationen påverkar också mycket hur inläraren lyckas prestera och därför ger felanalysen en ensidig bild av inlärares kunnande.

Dessutom kan man tänka sig att felanalysen ger en negativ bild av inlärares språkkunskaper eftersom den koncentrerar sig endast på det som inläraren ännu inte kan. Därför kan den heller inte fullt beskriva inlärares språk eller den process hen går igenom. Men Ellis (1994:67) påpekar att Corder förstod vikten av att forska i språket som helhet och att felanalysen inte utesluter att forskaren även skulle betrakta det som inläraren gjort rätt (jämför performansanalysen). Dock är syftet med denna avhandling inte att kartlägga de enskilda inlärares processer, utan att ta reda på hur avvikelserna utvecklats under tid på national nivå.

Performansanalysen gör liksom felanalysen också en skillnad mellan målspråket och inlärarespråket men där tas även de korrekta formerna av en konstruktion i beaktande. Syftet med performansanalysen är att ta reda på vilken nivå eller till vilken grad den enskilda inläraren har tillägnat sig vissa strukturer (Nyqvist 2013:21).

5.1. Felanalysens 5 steg

Ellis (1994:48–67) har gjort en sammanfattning av felanalysens fem steg, en modell ursprungligen skapad av Corder (1974). De fem stegen, som jag som följande ska gå närmare in på, är 1) insamling av data, 2) identifiering av fel, 3) beskrivning av felen, 4) förklaring av felen 5) utvärdering av felen. Av dessa fem är de tre första relevanta för den här undersökningen (Abrahamsson 2009:48.).

1. Insamling av språkprov från inlärarespråk (Collection of samples)

Vid felanalys är det första steget att samla in material. Storleken på materialet brukar delas in i tre kategorier som Ellis kallar för *massive sample*, *specific sample* och *incidental sample*.

Massive sample består av ett stort material och syftet därmed är att kunna dra sådana slutsatser som t.ex. gäller en hel population. *Specific sample*, är mer begränsat och består av material som är samlat in av ett begränsat antal informanter och *incidental sample* består av material av enbart en informant. Oftast använder sig forskarna inte av *massive sample* eftersom det är väldigt arbetsdrygt. (Ellis 1994:49) Det som är relevant för den här forskningen är *specific sample* redan av den orsaken att Studentexamensnämnden arkiverar endast några procent av alla studentexamensprov, och dessutom har jag ännu satt en del kriterier för vilket material som tas med.

Det är också viktigt under vilka omständigheter materialet samlas in. Det är många faktorer som påverkar, och Ellis har listat några: är materialet skriftligt eller muntligt, hurdan den givna uppgiften är, om vilket ämne informanten ska kommunicera, vilken nivå informanten är på, informantens modersmål, sammanhanget och tidpunkten. (1994:49) I det här fallet handlar det enbart om skriftligt material.

2. Identifiering av fel (Identification)

När materialet samlats in är nästa steg att börja identifiera fel. Vid identifieringen skall forskaren ta ställning till fyra aspekter:

1) För det första måste man bestämma sig för vad ett fel innebär och hitta ett sätt att känna igen felen. Man måste också bestämma sig för vilken språknorm man skall följa. Oftast väljer forskaren standardspråkets skriftliga norm, men vilken norm som skall följas är inte alltid självklart. (Ellis 1994:51) Jag har valt att följa den deskriptiva grammatikens normer i form av Svenska akademiens språklära. Materialet i den här undersökningen är fel som informanternas egen lärare, som varit första bedömare av proven samt (minst) en censor från studentexamensnämnden, som andra bedömare, identifierat i texterna. Det kan dock i analysen konstateras att det är många avvikelser som förblivit omarkerade i texterna.

2)För det andra måste man ta ställning till relationen mellan fel och misstag. Ellis framhäver att enligt Corder borde enbart fel tas i beaktande vid felanalys och att misstagen inte får tas i beaktande. Problemet med Corders syn är dock att det är omöjligt identifiera vad som är ett misstag och vad som är ett fel.(1994:51) Enligt den synen borde man ta i beaktande fel enbart i kompetensen, inte performansen, vilket, som jag tidigare diskuterat, en omöjlig uppgift. I min analys ser jag på alla avvikelser som fel.

3)Som tredje punkt till identifieringen enligt Corder hör indelningen i *overt* och *covert* (Ellis 1994:52), som jag översatt till öppna fel och dolda fel.

4)För det fjärde skall forskaren ta ställning till på vilket sätt analysen tar ställning till förhållandet mellan grammatikalisk korrekthet och acceptans. Ett yttrande kan som sagt vara grammatikaliskt korrekt men pragmatiskt inkorrekt. (Ellis 1994:52)

3. Beskrivning och kvantifiering av felen (Description)

Beskrivning av felen innebär att det görs en jämförelse mellan den avvikande formen och en korrigerad version av yttrandet i en målspråksenlig variant. Beskrivning av felen betyder rent konkret att man kategoriserar *vad* som är fel. Den enklaste versionen baserar sig på lingvistisk kategorisering, varav den mest generella är indelning i morfologi, syntax och lexikon. Dessa tre kan ytterligare subkategoriseras. (Ellis 1994:54) Den lingvistiska kategoriseringen i den här avhandlingen baserar sig på Referensramen och den har förutom den generella indelningen i syntax, morfologi och lexikon också en noggrannare beskrivning, dvs. den innehåller några subkategorier.

Hur man delar in avvikelserna i olika kategorier i lexikon, morfologi och syntax är inte helt lätt eftersom det inte finns några vattentäta direktiv över hur det ska göras. Forskare i olika språk kan kategorisera avvikelserna lite olika. Ofta beskriver man dessa strukturer som morfo-syntaktiska strukturer. Till exempel har jag valt (liksom Flyman Mattsson & Håkansson 2010) att kategorisera avvikelser predikativ som morfologiska eftersom vid subjektspredikativ står det så nära subjektet. Ordföljden har jag valt att dela in i huvudsatser (som består av satser där det finita verbet kommer antingen på första eller andra plats) och

bisatser (se Ekeroth 1995:75) Hur jag har genomfört kategoriseringen ser man närmare i själva analysen.

4. Förklaring av felen (Explanation)

Meningen med att förklara felen är att få reda på vad det är som orsakar dem, dvs. varför felen gjorts. Det har använts flera olika modeller för hur dessa skall kategoriseras (bl.a. Richards 1971, Burt 1974, Flick 1979). Några kategorier som dyker upp i flera av dessa modeller är bland annat interferensfel, fel orsakade av övergeneralisering och fel som beror på utvecklingsstadiet. (Ellis 1994:61–62) Detta steg i felanalysen är komplicerat, och därför har jag liksom Penttinen (2005) valt att i analysen i första hand koncentrera mig på de kvantitativa stegen 1-3 i modellen.

När man vill ge en förklaring till de fel som andraspråksinlärarna gör är det värt att tänka vilken förklaring man nöjer sig med. Låt oss som exempel ta det svenska verbet *tänka*, som ofta av används som engelskans *think*. Är det då frågan om transfer från engelskan och vad beror felet på? Att inlärarens svenska ordförråd är beroende av det engelska? Eller kan det vara så att inläraren felaktigt har lärt sig att dessa två verb har samma betydelsekomponenter? I dagens läge pratar man kanske inte längre heller om interferens utan hur de andra språk man redan behärskar påverkar det språk man som bäst ämnar lära sig.

Det lönar att fråga sig om det med den nuvarande synen på språkanvändning överhuvudtaget är möjligt att veta varför inläraren gör fel. Om man tänker på avvikelser ur den kommunikativa kompetensens synvinkel är det så gott som omöjligt att veta i vilken delkomponent som felet begås (ex. figuren av Pirjo Harjanne). Att man ser språk som en mental process gör inte heller saken mindre invecklad, tvärtom. Dessutom måste man fråga sig om det orsakas av ett misstag i performansen eller om det faktiskt är en brist i kompetensen (Abrahamsson 2009:17). I dagens läge är det så gott som omöjligt att svara på dessa frågor.

5.Värdering av felen (Evaluation)

Syftet med utvärderingen är att ställa frågan hur felen påverkar mottagaren, vilken effekt de har. Teleman (1991:77) skriver att "när vi bedömer felens konsekvenser eller effekt värderar vi deras kommunikativa nackdelar och fördelar [...]". Det kan vara frågan om hur mottagaren förstått det som sagts eller hur mottagaren reagerar på felen. Ellis uppger tre viktiga frågor angående utvärdering av fel: 1) Är alla felen likvärda? 2) Vem är mottagaren? 3) Vilka kriterier använder mottagarna? (1994:63) I denna avhandling kommer jag inte att ta med detta steg i själva analysen men kommer att gå in på det i samband med diskussionen av resultaten för analysen.

Som grund för min analys använder jag mig av de tre första stegen i felanalysen, fastän jag är medveten om att analysen i första hand blir kvantitativ. Steg 5 går jag lite grann in på i diskussionen. Dock är steg 5 är omöjlig att genomföra grundligt utan en omfattande undersökning i hur lärarna och studentexamensnämnden bedömer uppsatserna men jag kommer att nämna de saker jag anser är viktiga. Steg 4 går jag också in på i slutet av diskussionen men i stället för att fundera vad de enskilda felen beror på tar jag upp hur inlärningsmiljön och arbetssätten har påverkat de avvikelser som förekommer i uppsatserna. Det skulle onekligen behövas en ny modell för hur man ska genomföra en felanalys som skulle vara bättre anpassad till den nuvarande synen på språkinlärning och som skulle basera sig på Referensramen.

6. Material

Mitt material består av 26 studentexamensuppsatser i A-svenska. För att få ett tidsperspektiv har jag valt att använda mig av uppsatser som är från två olika årtionden. De årgångar jag valt att använda är 2014 och 1994. Materialet tillhör studentexamensnämnden, som arkiverar årligen ca 1-3 % av studentexamensproven för forskning. Jag fick materialet beviljat av Studentexamensnämnden höstterminen 2016.

Studentexamen består av flera olika delar och de högsta möjliga poängen för uppsatsen är 99 poäng. Sammanlagt är hela studentexamen i svenska högst 299 poäng. Hur poängen i de olika delarna fördelas årligen kan vara avvikande. Gränserna för det slutliga vitsordet kan variera årligen, t.ex. har det år 2007 på hösten behövts minst 274 poäng för vitsordet L medan det på våren 2015 har räckt med 256 poäng för samma vitsord. (Studentexamensnämnden 2018) Jag har valt materialet baserat på uppsatsens poängantal för att minimera inverkan av studentprovets andra delar på min analys.

För att kunna avgränsa materialet så att det tillämpar sig för min forskning har jag valt att plocka bort de uppsatser som fått allra mest respektive allra minst poäng. Då kan jag gallra bort de allra bästa och de allra sämsta skribenterna, vilket ger en bättre översikt över den medelmåttliga skribenten. Jag har plockat lika många uppsatser från varje årgång och poängen för uppsatserna motsvarar varandra så att det finns ett prov med motsvarande poängantal både 1994 och 2014. Poängfördelningen ligger mellan 62–78 poäng, eftersom jag ville hålla mig så nära 70 poäng som möjligt. Av uppsatserna är 14 bedömda med 62–68 och 12 med 70–78.

Det har såklart skett en hel del förändringar under den tidslucka som skiljer dessa två skribentgrupper. Under 90-talet var det framförallt den kognitiva psykologin som inverkade stort på språkinläringen. Sedan 2000 är det framförallt Referensramen som är av stor vikt i all språkinläring i hela Europa (Veivo 2014:26–33). Referensramen (2007) ger en annorlunda syn på språkkunskaper än den traditionella och den kommunikativa sidan av språket har blivit av vikt. Samtidigt är grammatiska och lexikala kunskaper av vikt vid bedömningen av uppsatserna vilket kommer fram i de kriterier som Studentexamensnämnden ger och som bör tas i beaktande vid bedömningen av en studentuppsats: 1) kommunikativ förmåga, 2) textens innehåll och struktur samt 3) språklig

bredd och exakthet. För den här undersökningen är nummer tre av vikt, speciellt i ordet *exakthet*. Detta kommer tydligt fram i den text som står som precision för kriterium nummer tre och där ges det följande stödfrågor: Hur mångsidigt och idiomatiskt använder skribenten språkets strukturer och lexikon? Hur väl behärskar skribenten användningen av dessa? Hurdana eventuella fel gör hen? Hur detta kriterium nummer tre skall bedömas för de olika poängantalen ser ut på följande sätt:

60–68 poäng: Skribenten använder ett relativt begränsat, det mest ordinära och (eventuellt) endast delvis i situationen lämpligt språk. Hen gör flera fel.

70–78 poäng: Skribenten använder ett tillräckligt, ordinärt språk som huvudsakligen är väl lämpat för situationen och det behärskas relativt väl.

Dessa kriterier har tagits i bruk år 2011, vilket betyder att de varit i kraft i studentskrivningarna 2014. Därmed kan man tänka sig att åtminstone i materialet från 2014 finns en skillnad i hur många fel som görs i de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng och de som bedömts med 70–78 poäng. Bedömningskriterierna från 1994 hade jag inte till förfogande, men att de som bedömts med de lägre poängen har ett större antal fel är dock naturligt. (Studentexamensnämnden 2018)

Jag vill ännu poängtera att jag inte tagit med sådana uppsatser där läraren och censorn har haft stora meningsskiljaktigheter i vilket poängantal uppsatsen skall bedömas med. De uppsatser som är med i denna avhandling har en variation på högst tre poäng.

Att uppsatserna som används som material för denna undersökning är skrivna med så stort tidsmellanrum betyder att uppsatsskribenterna har studerat enligt olika läroplaner i gymnasiet, skribenterna 1994 har studerat enligt LOPSP 1985 och skribenterna 2014 enligt LOPS 2004. Rokka (2011) har i sin avhandling analyserat de finska läroplanerna 1985, 1994 och 2004 och konstaterar att det finns likheter mellan läroplanerna mellan 1985 och 2004. Rokka påpekar också att när LP 1985 trädde i kraft var den ett riksomfattande dokument som i hög grad påverkade undervisningen. LP 1994 beskriver han däremot som "befriande" eftersom kommunerna och skolorna och därmed också lärarna själva gavs en möjlighet att på ett nytt sätt styra sin undervisning och sitt arbete. LP 2004 däremot var av liknande modell som LP 1985 och Rokka konstaterar att det mer var frågan om att lärarna skulle följa läroplanen än att få konstruera den. (Rokka 2011:3–4)

Ännu en viktig sak som bör tas i beaktande är det faktum att år 1994 var det obligatoriskt att ta provet i svenska vid studentexamen. Sedan år 2004 har provet i modersmål varit det enda obligatoriska provet (Studentexamensnämnden 2017a:2) och antalet skribenter som skrivit A-svenska har sjunkit från 3180 skribenter år 2006 till 1098 skribenter våren 2018. År 2015 var det 2087 skribenter som skrev provet i A-svenska. Dock har antalet skribenter i B-svenska sjunkit betydligt mer med ca 20.000 skribenter från år 2006 till 2018. Det är också nämnvärt att majoriteten av de studenter som skriver svenska är kvinnor (ca 70 % år 2014).

Nämnvärt är också att vitsorden för studentexamensprovet inte är kopplade till Referensramens nivåbeskrivningar, den sk. CERF-skalan. Juurakko-Paavola har undersökt hur studentprovet i medellång svenska år 2012 kopplas till de mål som LOPS förutsätter och hon har kommit fram till att hela 70 av skribenterna inte når den nivå som förutsätts i läroplanen, dvs. att de inte når nivå B1.1 i studentskrivningarna och bara dryga 17 % som nådde målnivån för skriftlig framställning och för det krävdes minst 70 poäng. (Juurakko-Paavola 2015:134–131) Liknande studier för A-svenska har inte gjorts. Enligt LOPS 2003 (som 2014 har studerat enligt) är målet B.1.2 för skriftlig produktion (LOPS 2003:84). CEFR-skalan var inte i bruk år 1994 men man skulle eventuellt kunna anta att målet inte ändrats drastiskt.

7. Analys och resultat

I det här kapitlet kommer jag att redovisa för hur jag genomfört analysen samt de resultat som jag fått fram med hjälp av den. Jag har valt att dela in materialet i två grupper på så sätt att den ena gruppen består de avvikelser för de uppsatser som blivit bedömda med poängantalet 62–68 och den andra gruppen består av de avvikelser för de uppsatser som blivit bedömda med poängantalet 70–78. Antalet uppsatser blir 7 respektive 6 för de olika åren. Först ges det dock en överblick över samtliga avvikelser innan jag går närmare in på dessa två grupper. Inom dessa två grupper går jag sedan närmare in på indelningen av avvikelserna i de olika kategorierna: ortografi, lexikon, morfologi och syntax.

7.1. Den sammanlagda mängden avvikelser

För att kunna få reda på om min hypotes ”att den grammatiska och lexikala kompetensen i den skriftliga delen i studentexamen *har* ändrats” är det för det första värt att ta reda på hur mängden avvikelser för de olika årtiondena förhåller sig till varandra. Finns det någon skillnad i antalet avvikelser mellan 1994 och 2014? Har mängden avvikelser ökat eller minskat och om ja, i vilka kategorier?

I min analys kommer det fram att den sammanlagda mängden avvikelser har ökat från 1994 till 2014 ökat med 6,2 %, från 418 till 444 stycken. Det har alltså skett en ökning i mängden avvikelser. Medeltalet avvikelser per uppsats är 32 avvikelser år 1994 och 34 avvikelser år 2014. Kategorierna, i vilka avvikelserna fördelas, är i samma relation till varandra både 1994 och 2014. Det kan avläsas i figur X att det förekommer enbart några procents skillnad i de olika kategorierna. Den största skillnaden mellan 1994 och 2014 är att 2014 förhållandevis har ett lite större antal lexikala avvikelser än vad 1994 har.

Samtliga avvikelser	1994		2014	
	f	%	f	%
ORTOGRAFI	56	13	50	11
LEXIKON	127	30	153	34
MORFOLOGI	140	33	136	31
SYNTAX	95	23	105	24
SUMMA	418	100	444	100

Tabell 1: Samtliga avvikelser

För att kunna få en bild av den möjliga förändringen i hurdana avvikelser det är som förekommer ska jag ta redan på hurdana avvikelser det är frågan om och om det finns några skillnader mellan de uppsatser som blivit bedömda med under 70 poäng jämfört med dem som bedömts med 70 poäng eller mera.

Det kommer fram i analysen att uppsatserna med 62–68 poäng har år 1994 ett större antal fel än de år 2014. Däremot har 1994 ett mindre antal fel i de uppsatser som bedömts med 70–78 poäng. De uppsatser som 1994 bedömts med 70–78 har i detta material 88 fel färre än de som bedömts med 62–68 medan antalet avvikelser 2014 är nästan hälften mindre, 40 fel, mellan 62–68 och 70–78 poäng. Det kan tänkas att skribenterna år 2014 är mer jämna, medan det år 1994 finns en större skillnad i språkbehärsningen mellan dem som fått över 70 poäng och de som fått under 70 poäng.

Fastän denna undersökning fokuserar på skribenterna som en grupp är det samtidigt av intresse att kort nämna att i de enskilda skribenternas avvikelsefrekvenser finns stora skillnader i båda bedömningsgrupper. De skribenter som bedömts med 62–68 poäng har en avvikelsemängd mellan 27 och 55 avvikelser, detta gäller både 1994 och 2014. De enskilda uppsatser som bedömts med 70–78 poäng har år 1994 en avvikelsemängd på 19–35 medan 2014 har den enskilde skribenten mellan 28 och 47 avvikelser sammanlagt i sin uppsats vilket pekar på att 2014 har det accepteras fler fel för de högre poängen. I bedömningskriterierna

för studentuppsatserna är den grammatiska och lexikala exaktheten bara *en* del av bedömningen. Dessutom finns det stora individuella skillnader vilken typ eller i vilken kategori av fel det gjorts.

7.2. Avvikelsearnas fördelning hos 62–68 poängarna.

Mängden avvikelser i denna grupp är ganska jämn. Skribenterna har år 1994 procentuellt sett gjort 4,5 % fler avvikelser i jämförelse med 2014. I medeltal har de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng haft i medeltal 36 avvikelser per uppsats år 1994 respektive 35 avvikelser år 2014. Skillnaden mellan 2014 och 1994 kan förklaras med skillnaden i de morfologiska avvikelserna, där det 1994 har gjorts 5 % (16 stycken) fler avvikelser i den kategorin. För övrigt är de procentuella skillnaderna ytterst små. Men är det frågan om samma slags avvikelser eller finns det några skillnader?

Samtliga avvikelser 62–68	1994		2014	
	f	%	f	%
ORTOGRAFI	24	9	26	11
LEXIKON	76	30	78	32
MORFOLOGI	94	37	78	32
SYNTAX	59	23	60	25
SUMMA	253	100	242	100

Tabell 2: Samtliga avvikelser 62-68 poäng

7.2.1. Ortografiska avvikelser 62–68

De ortografiska avvikelserna är ungefär lika frekventa 1994 och 2014. Det finns en del liknande avvikelser och de förekommer både 1994 och 2014. Det handlar huvudsakligen om fyra olika slags stavfel. Den första är tydligt talspråkiga: *jobbit, sorlit, vär[l]den*. Den andra är dubbelkonsonant: *vänn, drömmt, mann*. Den tredje är bokstaven å som antingen skrivs som o eller utan prick: *Uleaborg, brokar, försto*. Den fjärde gruppen är bokstaven ä som blivit utan prickar: *manniska, förlanger, tankte*.

7.2.2. Lexikala avvikelser 62–68

Som det kan konstateras ur figur 2 är den mängd lexikala avvikelser som förekommer hos denna grupp mycket jämna, 76 stycken (24 % av samtliga avvikelser) år 1994 samt 78 stycken (26 % av samtliga avvikelser) 2014. Vilken typ av avvikelser det handlar om är dock inte helt identiska.

Den största skillnaden är att år 1994 består 75 % av alla lexikala avvikelser av **val av fel ord**, medan denna typ av avvikelse 2014 är 67 %. Dessutom fördelas avvikelserna olika i de olika ordklasserna. Substantiv är den ordklass som skribenter gjort mest avvikelser i 1994, 21 % av alla lexikala avvikelser, medan användning av fel substantiv 2014 bara utgör 7 %. År 1994 är det oftast sådana substantiv som hör till uppsatsens tema som *deltagare, inspelning, komedi* medan det år 2014 inte handlar om någon viss typ av substantiv. Intressant är att substantiven är den ordklass som har flest betydelsetunga ord.

Däremot har 2014 en större felfrekvens i ordklassen pronomen, där det dock inte heller är frågan om att någon viss typ av pronomen som frekvent skulle användas fel. 1994 är även här mer konsekvent eftersom *man, du* och *de* blandas och används om varandra.

Verb är den ordklass där det procentuellt görs mest avvikelser 2014, 15 % av alla lexikala avvikelser, vilket dock inte skiljer sig mycket från 1994 (18 %). Verb är den ordklass som det kan förväntas vara mer avvikelser i eftersom orden inte är lika konkreta som substantiv och är därför svårare att lära sig. År 1994 är det frågan om de allra vanligaste verben: *vara, bli*,

göra, ha, tänka. År 2014 blandas verbet *betyder* med *menar*, men annars är det inte frågan om någon viss typ av verb.

I de övriga ordklasserna delas avvikelserna jämnt, det förekommer ett kast på bara några procentenheter, och det förekommer inte några avvikelser som skulle vara särskilt frekventa varken 1994 eller 2014.

Den största procentuella skillnaden mellan 1994 och 2014 är en ökning på 5 procentenheter i **genus**. I fem fall av sex har *ett* använts istället för *en* 2014. Dock bör det påpekas att det är frågan om relativt få avvikelser, och dessutom har genuset inte någon egentlig funktionell betydelse.

I de övriga lexikala avvikelserna hör fasta fraser och uttryck, extra ord och ord som saknas finns en skillnad på några procent. Av de extra orden är det både 1994 och 2014 oftast en extra preposition *i samma dag*, men annars förekommer det inte några avvikelser som skulle vara typiska för antingen 1994 eller 2014.

Lexikala avvikelser 62–68	Exempel	1994		2014	
		f	%	ANTAL	%
FEL GENUS	<i>ett</i> [en] åsikt	2	3	6	8
FEL ORD	För mig <i>menar</i> [betyder] vänskap..	57	75	52	67
FASTA FRASER OCH UTTRYCK	<i>för och mot</i> [för och emot]	5	7	8	10
EXTRA ORD	det lönar sig <i>bättre</i>	7	9	10	13
ORD SAKNAS	..till exempel _[via] telefon eller dator.	5	7	2	3
SAMMANLAGT		76	100	78	100

Tabell 3: Lexikala avvikelser 62-68 poäng

7.2.3. Morfologiska avvikelser 62–68

De morfologiska avvikelserna är den kategori där den största skillnaden mellan antalet avvikelser 1994 och 2014 förekommer. Avvikelsemängden av alla avvikelser är 5 % större 1994 än 2014 (se tabell 4).

Skillnaden utgörs av att det år 1994 har gjorts fler avvikelser i framförallt **predikativ**. Avvikelserna i predikativ utgjorde år 1994 10 % av alla morfologiska avvikelser jämfört med 1 % år 2014. Detta kan betyda tre saker: 1) att skribenterna 2014 har kommit längre i sin adjektivkongruens och behärskar nivå 4 i PT, 2) att det hos skribenterna 2014 handlar om en undvikandestrategi, vilket betyder att studenterna 1994 använder formen oftare och gör därför också fler avvikelser i den eller 3) att skribenterna 1994 ännu inte alls känner till reglerna för predikativ, vilket dock är ytterst osannolikt eftersom predikativ är en ofta förekommande form i språket och dessutom det är frågan om uppsatser i A-svenska, där de garanterat har tagits upp i undervisningen. Med hjälp av felanalysen kan man alltså inte få reda på vilken av dessa tre det handlar om. Därför har jag tagit mig friheten att avvika från min metod så att jag kan svara på frågan och även ta reda på hur många korrekta former det förekommer.

När man tar i beaktande även de korrekta formerna av predikativ som förekommer i uppsatserna, kommer det fram att det 2014 inte handlar om en undvikandestrategi utan att skribenterna faktiskt behärskar predikativ mycket väl. Predikativ förekommer 56 gånger i uppsatserna och av dessa är det endast en som är fel. Däremot förekommer predikativ 45 gånger i uppsatserna år 1994, varav 9 är fel, vilket ger en felfrekvens på 20 %. Detta betyder med andra ord att 2014 har nått en högre nivå i behärskningen av adjektiv och att de i en högre grad har processat nivå 4 i PT.

Samtidigt bör det konstateras att ifall man beaktar de resultat Philipsson (2004:134) hänvisar till, nämligen att predikativ inte nödvändigtvis följer principerna för PT till fullo kan det konstateras att det dessutom borde kartläggas vilken typ av former det använts i predikativ. Dessa borde i sin tur jämföras med de strukturer som används i attributiv ställning för att man ska kunna fastställa om 1994 trots den större mängden fel faktiskt ligger på en lägre nivå, de kan också eventuellt ha använt sig av andra slags strukturer än 2014.

Av de ofta förekommande morfologiska avvikelserna utgör **bestämmdhet** den grupp där det görs mest fel, 28 % av alla morfologiska avvikelser både 1994 och 2014. Kongruens i nominalfrasen (d.v.s. adjektiv och pronominal böjning) är aningen högre år 2014 (18 % respektive 12 %). Tar man i beaktande alla avvikelserna som ingår i nominalfrasen, alltså genus, bestämmdhet och kongruens kan det konstateras att antalet avvikelser är identiska för 1994 och 2014, vilket tyder på att skribenternas behärskning av nominalfrasen ligger på samma nivå. Eftersom det handlar om kongruens inom en fras, faller dessa avvikelser i PT på nivå 3.

Verbkonstruktion är den näst mest förekommande avvikelserna, kring 20 %, där det dock finns en liten procentuell ökning 2014. De allra flesta avvikelserna i verbkonstruktionerna är att skribenten valt fel preposition, utelämnat eller lagt till en extra preposition som inte hör till verbet, exempelvis *konkurrera [med] någon*. Prepositioner faller i olika kategorier i denna undersökning (förutom verbkonstruktionerna även ord saknas, val av fel ord och extra ord) men tar man i beaktande samtliga avvikelser där det är en preposition som valts fel är felfrekvensen år 1994 30 fel och 2014 34 fel.

I de övriga morfologiska kategorierna är mängden avvikelser jämn. Avvikelse för substantivböjning och verbböjning är ytterst få för båda åren, vilket tyder på att både 1994 och 2014 behärskar nivå 2 i PT.

Morfologiska avvikelser 62–68	EXEMEL	1994		2014	
		f	%	f	%
DEFINITHET	„hur den såg ut nästa <i>morgonen</i> [morgon].	28	30	22	28
KONGRUENS I NF	<i>sin</i> [sina] karriärer	11	12	14	18
PREDIKATIV	Det var <i>hård</i> [hårt].	9	10	1	1
PLURAL	„många <i>problema</i> [problem].	8	9	8	10
SUBSTANTIVBÖJNING	<i>skratten</i> sprider sig	2	2	2	3
SUBSTANTIVKONSTRUKTION	synpunkter <i>om</i> [på] saken	–	0	1	1
ADJEKTIVKONSTRUKTION	viktigt <i>till</i> [för] mig	–	0	1	1
VERBBÖJNING	...som <i>stöda</i> [stöder] min åsikt	4	4	3	4
VERBKONSTRUKTION	Vi var i kontakt <i>till</i> [med] restauranger	18	19	18	23
VERBPARTIKEL	Jag tycker _ [om] att vara med kompisar.	3	3	1	1
ORDBILDNING	<i>verklig</i> [verkligen]	11	12	7	9
SAMMANLAGT		94	100	78	100

Tabell 4: Morfologiska avvikelser 62-68 poäng

7.2.4. Syntaktiska avvikelser 62–68

I tabell 5 kan vi se att mängden syntaktiska avvikelser är ytterst jämn, 59 stycken år 1994 och 60 stycken 2014. Intressant nog är de syntaktiska avvikelserna inbördes olika fördelade hos de två årtiondena. Att avvikelsemängden är så jämn gör att jämförelsen mellan dessa blir lätt att utföra.

Av de kategorier som bara har små skillnader mellan 1994 och 2014 är avvikelser i predikat samt extra satsdel. I de övriga kategorierna är skillnaderna större.

Den kategori som har orsakat näst mest avvikelser hos 2014 är **syftande pronomen**, 23 % av alla syntaktiska avvikelser sammanlagt medan motsvarande siffra hos 1994 bara är 3 %. Här ser vi en stor ökning. Hos 2014 handlar det om två slags avvikelser: skillnaden mellan possessiva pronomina *sin* och *deras* samt skillnaden mellan singular och plural *dem* och *det*. Eftersom syftande pronomen kan förekomma både inom en mening men också satser emellan

är det naturligt att den kommer ganska högt upp i PT, antingen nivå 4 eller 5, men för att kunna fastställa nivån borde det man gå närmare in på vilken typ av pronomen det handlar om, i hurdana satser dessa förekommer och hur frekventa avvikelserna är inom just de olika satstyperna.

Av satsdelar som saknas är det vanligare att skribenterna 1994 **lämnat bort en satsdel** där 32 % av alla syntaktiska avvikelser består av att en satsdel saknas. År 2014 är denna siffra 18 %. Bisatsinledare är den satsdel som oftare saknas 1994 än 2014, men när det finns en bisatsinledare har skribenterna 1994 ungefär lika ofta valt rätt som 2014 (se lexikala avvikelser). Resten av de satsdelar som saknas fördelas relativt lika, det är bara frågan om skillnader på några enstaka fel. Det kan konstateras att här är det inte platshållartvånget som orsakar bortfallet av satsdel.

Ordföljden är som förväntat den syntaktiska avvikelse som orsakat mest bekymmer både 1994 och 2014. År 1994 var 48 % av alla syntaktiska avvikelser fel i ordföljden och 2014 var det 45 %. Hur felen i ordföljden fördelas i huvudsats och bisats är dock olika. År 1994 utgjorde ordföljden i huvudsats 36 % av alla syntaktiska avvikelser medan det 2014 var 17 %, vilket ger en skillnad på nästan 20 procentenheter. Däremot utgjorde ordföljden i bisats år 1994 endast 12 % av alla avvikelser medan motsvarande siffra för år 2014 var 28 %. Studenterna 1994 har med andra ord gjort fler avvikelser i huvudsatsen medan studenterna 2014 har gjort mer avvikelser i bisatsen. Eftersom det existerar en så betydlig skillnad lönar det sig att ta en närmare titt på dessa avvikelser. Hurdana satser är det frågan om och hurdana är felen?

Ordföljden i huvudsatser delas enligt Hultman (2003: 290–296) huvudsakligen i tre grupper: påståendesatser, frågesatser och uppmaningssatser. År 1994 förekommer avvikelser endast i påståendesatser. Av dessa är så gott som alla (sammanlagt 19 stycken av 21) en följd av misslyckad placering av subjekt och predikat i satsen, dvs. inversion. Bara två av alla förekommande avvikelser är en följd av felplacerat satsadverbial/negation, något som förekommer på de lägre stadierna i inläringen av adverbialets placering i satsen. Förhållandet mellan inversion och satsadverbial/negationens placering är i och för sig inte överraskande eftersom inversion lärs in senare än adverbialets placering.

År 2014 är de flesta avvikelser också i påståendesatser, där det förekommer sammanlagt 4 avvikelser i inversion. Det förekommer fyra felplacerade satsadverbial, ett felplacerat objekt

samt en avvikelse i en frågesats. Intressant är att 2014 har lika många avvikelser i inversion som i negationens placering, eftersom den förstnämnde är en svårare struktur att lära sig.

Detta pekar på att 2014 har kommit längre i inläringen av inversion, dvs. nått nivå 3, topikalisering med inversion, medan 1994 ligger på nivå 2, topikalisering med rak ordföljd. För att helt kunna fastställa detta borde även de korrekta formerna tas i beaktande eftersom skillnaden i avvikelsemängden eventuellt kan bero på att skribenterna 2014 har använt omvänd ordföljd mer sällan, vilket man skulle kunna tänka sig i och med att de har samma avvikelsemängd i inversion som adverbialets placering.

Ordföljd i bisatser delas också in i tre kategorier (Hultman 2003:296–298): bisatser som inleds med subjunktion, bisatser som inleds med satsbas och bisatser utan inledare. Både 1994 och 2014 förekommer endast några fåtal fel i bisatsordföljden i sådana satser som inleds med satsbas. Däremot har studenterna 2014 över dubbelt fler fel i ordföljden i bisatser som inleds med en subjunktion där det är adverbialet som placeras fel. Felfrekvensen är 2014 tretton avvikelser och 1994 fem avvikelser. I de allra flesta fallen både 1994 och 2014 handlar det om en bisats som konstrueras på följande sätt: *....om man kan inte lita på någon*.

Det är dock omöjligt att veta om dessa typer av avvikelser faller i fas 2 eller 3 i inläringen av negationens placering eftersom formen för bisatsen *de facto* är identisk i både fas 2 och 3 då det är ett hjälpverb placerat i satsen och för att kunna fastställa detta borde de korrekta formerna i samtliga huvudsatser och bisatser som förekommer i uppsatserna analyseras. Dock tyder mängden avvikelser på att 1994 kan nått en högre nivå i negationens placering i bisats, eftersom felfrekvensen är lägre, men det kan också handla om en undvikandestrategi.

Att skribenterna 1994 har fler fel i huvudsatsen än i bisatsen kan i princip bero på tre saker: 1) att de använder en mindre komplicerad form, t.ex. undviker bisatser med adverbial eller 2) att de har lärt sig bisatsordföljden men tillämpar den felaktigt i huvudsatser, då vore det frågan om övergeneralisering, där den satsdel (oftast adverbialet) som i inversion, som är den vanligaste avvikelseypen, placeras först i huvudsatsen får samma funktion som en subjunktion eller 3) att negationen hamnar på rätt ställe av misstag. Det sista alternativet är det mest troliga eftersom huvudsatsen ju måste behärskas helt innan bisatsen. Dessutom hade 1994 en större mängd avvikelser i predikativ och för att bisatsordföljden ska kunna behärskas helt (nivå 5 i PT) måste inläraren behärska både predikativ och adjektivkongruens. Eftersom avvikelsemängden i både predikativ och huvudsats är större 1994 och eftersom de

dessutom oftare ute lämnat en obligatorisk satsdel kan jag dra den slutsatsen att 2014 behärskar syntaxen bättre än 1994 fastän avvikelsemängden i syntax är identisk.

Syntaktiska avvikelser 62–68		EXEMPEL	1994		2014	
			f	%	f	%
ORDFÖLJD	HS	Om man tittar på TV <i>man ser</i> program	21	36	10	17
	BS	Hoppas att det <i>blir inte</i> för svårt att besluta.	7	12	17	29
PREDIKAT		Det såg ut __ __[att ha] exploderat.	7	12	5	8
SYFTANDE PRONOMEN		<i>Det</i> [formen] är inte riskfri.	2	3	14	23
EXTRA SATSDEL		Det finns många slags energiformer men alla är inte bra för oss [--].	3	5	3	5
SATSDEL SAKNAS		...samtidigt __ [du] tar civiltjänsten.	19	32	11	18
SAMMANLAGT			59	100	60	100

Tabell 5: Syntaktiska avvikelser 62-68 poäng

7.3. Avvikelseernas fördelning hos 70–78 poängarna

I motsats till de uppsatser som bedömts med poängantalen 62–68 finns det en större skillnad i mängden avvikelser mellan 1994 och 2014 för de uppsatser som bedömts med 70–78 poäng, där 2014 har en felfrekvens som är 22 % högre jämfört med 1994. De uppsatser som bedömts med 70–78 poäng har i medeltal 28 avvikelser per uppsats år 1994 respektive 34 avvikelser år 2014. År 1994 är det en skillnad på 8 avvikelser per uppsats mellan de uppsatser som bedömts med 62–68 och de som bedömts med 70–78, medan 2014 är skillnaden bara en

avvikelse. Dock var det förväntat att avvikelsemängden för 70–78 är mindre än för 62–68 för både 1994 och 2014.

Intressant är att 1994 har det förhållandevis gjorts flera ortografiska fel. Då de ortografiska avvikelserna ses som en del av den lexikala kompetensen kan det dock konstateras att den procentuellt är jämn för båda årsgrupperna, liksom de morfologiska och syntaktiska avvikelserna är. Att avvikelsemängden är jämn betyder det dock inte automatiskt att det är frågan om samma slags avvikelser, som det kan konstateras vid analysen av gruppen men lägre poängantal.

Samtliga avvikelser 70–78	1994		2014	
	f	%	f	%
ORTOGRAFI	32	19	24	12
LEXIKON	51	31	75	37
MORFOLOGI	46	28	58	29
SYNTAX	36	22	45	22
SUMMA	165	100	202	100

Tabell 6: Samtliga avvikelser 70-78 poäng

7.3.1. Ortografiska avvikelser 70–78.

Fastän mängden avvikelser är förhållandevis aningen större år 1994, där de är 19 % av samtliga avvikelser, än år 2014, där de är 12 % av samtliga avvikelser, är det frågan om samma slags avvikelser. Den allra vanligaste typen av stavfel är dubbel konsonant antingen så att det saknas en konsonant *aparät*, *altid* eller att det är en extra konsonant *ihopp*, *hällsosamt*. Att blanda mellan *å* och *o* förekommer också: *håppas*, *gong*, *holla*, liksom bokstäverna *ä* och *e*: *utväckla*, *ovättig*. Liksom hos 62–68 poängarna har *ä*-prickarna i några enstaka fall blivit borta; *allmanhet*, och även talspråksstavning förekommer; *kvinnona*. Känner man till den

finska stavningen så kan man se att det påverkar även stavningen på svenska, eftersom finskans ortografi motsvarar fonologin mer precist än svenskans.

7.3.2. Lexikala avvikelser 70–78.

Som konstaterat är antalet avvikelser högre i alla kategorier år 2014 än 1994. De lexikala avvikelserna är dock de som ökat mest med hela 47 % från 51 avvikelser år 1994 till 75 avvikelser år 2014. Detta skiljer sig ganska mycket från de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng där de lexikala avvikelserna fördelades mycket lika både 1994 och 2014. Intressant nog har de uppsatser som bedömts år 2014 med 70–78 poäng lika många lexikala avvikelser som de som fått 62–68 poäng.

I analysen kommer det fram att det är framförallt **genus** som skiljer 1994 och 2014 åt. I de uppsatser som år 1994 bedömts med 70–78 poäng förekommer inte ett enda fel i genus, medan genusfel år 2014 utgör 19 % av samtliga lexikala avvikelser. Dessutom förekommer det över dubbelt så många avvikelser i genus år 2014 i de uppsatser som bedömts med 70–78 poäng än i de som bedömts med 62–68 poäng.

De avvikelser som förekommer i genus 2014 är ofta sådant där genuset uttrycks i modifieraren, oftast ett pronomen, som står framför huvudordet (10/14). Exempel på detta är *vilken alternativ* eller *din eget*. Med hjälp av felanalysen kan man inte säga ifall det beror på en undvikandestrategi att dessa avvikelser saknas år 1994 eller på att 1994 helt enkelt gjort alla motsvarande konstruktioner rätt. Avvikelser i genus som ren artikel *ett åsikt* förekommer också 2014, men mer sällan (4/14). Fel genus orsakar troligtvis problem i hela nominalfrasen för 2014 eftersom genuset styr böjningen i frasen.

I **de fasta uttrycken** finns en liten skillnad mellan 1994 och 2014 som dock är mycket mindre än den i genus. Oftast är det uttryck med tre ord som förekommer, exempelvis *tar nytt av*. Det är inga speciella fraser och uttryck som skulle förekomma frekvent, varken 1994 eller 2014.

Val av fel ord förekommer däremot lika ofta både 1994 och 2014, 44 stycken. Dessa fördelas lite olika i de olika ordklasserna: år 1994 har man oftare valt fel pronomen (*de, man*) eller substantiv (nomina) medan 2014 har man oftare valt fel adverb eller subjunktion, som hör till de grammatiska ordklasserna. År 2014 finns det dock inte frekventa avvikelser i någon viss

subjunktion, medan 1994 är de mestadels en felaktig överanvändning av *för att; varje land behöver toppidrott **för att** de kan vara stolta över sitt eget land.*

Verb är som förväntat den ordklass ur vilken man oftast valt fel ord, och detta både 1994 och 2014. Liksom i guppen 62–68 poäng har 1994 avvikelser i de allra vanligaste verben *gå, tycka, få* och *vara* men också vanliga men inte de allra mest frekventa verben i språket. 2014 har däremot avvikelser bara av den sistnämnda typen: *vikariera, dröja, besluta*.

Den sammanlagda mängden lexikala avvikelser för 70–78 poängarna är år 1994 33 % mindre än för de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng. Däremot är motsvarande procentantal för 2014 bara 3 %.

Lexikala avvikelser 70–78	EXEMPEL	1994		2014	
		f	%	ANTAL	%
FEL GENUS	<i>en [ett] faktum</i>	–	0	14	19
FEL ORD	<i>..hoppas är det inte svårt att bestämma [besluta]</i>	44	86	44	59
FASTA FRASER OCH UTTRYCK	<i>på andra hand [å andra sidan]</i>	5	10	12	16
EXTRA ORD	<i>var och en människa</i>	1	2	4	5
ORD SAKNAS	<i>[mängden] pengar ökar allt efter</i>	1	2	1	1
SAMMANLAGT		51	100	75	100

Tabell 7: Lexikala avvikelser 70-78 poäng

7.3.3. Morfologiska avvikelser 70–78.

Antalet morfologiska avvikelser är 46 stycken år 1994 och 58 stycken år 2014, vilket ger en skillnad på 26 %. Denna skillnad beror på det att det år 2014 har gjorts mer fel i definithet. Avvikelserna i bestämd artikel samt ändelse har ökat över det dubbla från 7 till 19 stycken. År 1994 utgjorde de 15 % av alla morfologiska avvikelserna, medan motsvarande procent år

2014 var 33 %. Här förekommer med andra ord en stor ökning i både antalet avvikelser och i andelen av alla morfologiska avvikelser.

Tar man en närmare titt på de avvikelser som gjorts i definithet kommer det fram att alla avvikelser som gjorts år 1994 är avvikelser typiska för steg två i inlärningsordningen för definithet. 2014 har också många fel i detta steg (12/19) men även avvikelser i steg 3 (7/19). Typiska avvikelser för steg 2 är nollartikelfel eller att ordet använts som oräknebart (*kol och liknande energiformer förstör **natur***). Exempel på en liknande avvikelse i steg 3 är *den bästa energiproduktions**form*** där suffixet saknas. Att definitheten orsakar problem för 2014 kan tänkas vara väntat eftersom de har en större avvikelsefrekvens i lexikonet. En större avvikelsefrekvens i genus utlöser också en större avvikelsefrekvens i andra grammatiska strukturer, framförallt i nominalfrasen där genuset har en central roll för böjningen inom frasen.

Ser man på alla de avvikelser som ingår i nominalfrasen, alltså genus, bestämdhet och kongruens kan det konstateras att antalet grammatiska avvikelser är högre 2014 (sammanlagt 29 stycken) än 1994 (sammanlagt 12 stycken).

Medan det finns en tydlig skillnad i definitheten är de andra morfologiska avvikelserna relativt lika för både 1994 och 2014. I procentenheterna kan man se en del skillnader, dock är det inte av betydelse eftersom antalet avvikelser är jämn.

Jämför man detta med de uppsatser som blivit bedömda med de lägre poängen, alltså 62–68 poäng, kan man se en del likheter. De som blivit bedömda med 70 poäng eller mer har ett mindre antal avvikelser i verbkonstruktionerna, också avvikelserna i plural har procentuellt blivit lägre men dock är antalet avvikelser desamma. Avvikelser i s-passiv förekommer både 1994 och 2014, vilket det inte gjorde hos de skribenter som fått 62–68. Den skillnad som förekom i predikativ hos dem som fått 62–68 1994 och 2014 finns inte hos 70–78-poängarna.

Definitheten för gruppen 70–78 poäng skiljer sig dock ganska mycket från dem med 62–68 poäng. I de uppsatser som år 1994 blivit bedömda med 62–68 poäng utgjorde de 30 % av alla morfologiska avvikelser, men i de uppsatser som blivit bedömda med 70–78 poäng utgör de bara 15 %. 70–78 poängarna har däremot år 2014 procentuellt en större andel avvikelser i definithet än 62–68 poängarna. För att få reda på vad det beror på borde nominalfraserna analyseras noggrannare, hur många nominalfraser, vilken typ av nominalfraser men också vilka slags ord de använder.

Användningen av prepositioner kan inte direkt läsas av i tabellerna i denna analys eftersom de är utspridda i olika kategorier: verbkonstruktioner, adjektivkonstruktioner, substantivkonstruktioner, fel ord, extra ord och ord saknas. Eftersom det ofta koncentreras på prepositioner i exempelvis undervisningsmaterial tycker jag att det är värt att kort nämna att behärskningsnivån av prepositioner (i samtliga ovan nämnda kategorier) är jämn både 1994 (42 fel) och 2014 (44 fel) liksom för de uppsatser som bedömts med 62-68.

Den sammanlagda mängden morfologiska avvikelser för 70–78 poängarna år 1994 är 51 % mindre än för de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng. Däremot är motsvarande procentantal för 2014 26 %.

Morfologiska avvikelser 70–78	EXEMEL	1994		2014	
		f	%	f	%
DEFINITHET	..i vårt <i>samhället</i> .	7	15	19	33
KONGRUENS I NF	<i>ingen</i> [inga]sociala medier	5	11	6	10
PREDIKATIV	Många saker är <i>komplicerad</i> [e].	5	11	4	7
PLURAL	..att umgås med <i>kompis</i> [ar]	8	17	11	19
SUBSTANTIVBÖJNING	det <i>alternativen</i> [alternativet]	–	0	1	2
SUBSTANTIVKONSTRUKTION	det är en symbol <i>av</i> [för] utveckling	–	0	1	2
VERBBÖJNING	...som <i>stöda</i> [stöder]min åsikt	1	2	2	3
VERBKONSTRUKTION	..ingen koncentrerar [sig] på det.	9	20	7	12
VERBPARTIKEL	Det <i>beror om</i> [på] vad du vill göra.	2	4	3	5
S-PASSIV	Nu <i>känner</i> [känns] det härligt	3	7	1	2
ORDBILDNING	<i>varjedag</i> [vardag]	6	13	3	5
SAMMANLAGT		46	100	58	100

Tabell 8: Morfologiska avvikelser 70-78 poäng

7.3.4. Syntaktiska avvikelser 70–78

Som i de ortografiska, lexikala och morfologiska avvikelserna förekommer det år 2014 (45 st.) även i syntaxen flera avvikelser än 1994 (36 st.). Avvikelseerna är förhållandevis jämnt fördelade vilket kan läsas i tabell 9.

Att **en satsdel saknas** är den kategori inom syntaxen som skiljer sig mest åt, där 2014 har 6 avvikelser mer än 1994. År 1994 är fem av alla de sju satsdelarna som saknas ett subjekt som har fallit bort. Detta pekar på att platshållartvånget är det som orsakat problem 1994. 2014 är det däremot mest bisatsinledare (7 stycken av sammanlagt 13 avvikelser) som saknas. Bisatsinledaren är den satsdel som oftast saknades år 1994 i de uppsatser som bedömts med de lägre poängen.

I de andra syntaktiska kategorierna förekommer det en variation på bara några avvikelser åt det ena hållet eller det andra, så här finns inga nämnvärda skillnader och gäller även ordföljden, som skiljde mellan 62–68 poängarna. Avvikelseerna är lika fördelade så att det i huvudsatsen oftast är inversionen som avvikelserna förekommer, medan det i bisatsen, liksom i de uppsatser som fått 62–68, är negationens placering som ligger på nivå 2 eller 3 i inlärningsordningen. Detta tyder på att ordföljden kan tänkas vara på samma nivå både 1994 och 2014.

Slutligen kan det påpekas att av den sammanlagda mängden syntaktiska avvikelser för 70–78 poängarna år 1994 är nästan 40 % mindre än för de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng. Däremot är motsvarande procentantal för 2014 25 %. Det tyder på att de skribenter som 1994 bedömts med 70–78 behärskar syntaxen förhållandevis bättre än de som år 2014 bedömts med samma poängantal i jämförelse med de uppsatser som bedömts med de lägre poängen.

Syntaktiska avvikelser 70-78		EXEMPEL	1994		2014	
			f	%	f	%
ORDFÖLJD	HS	Sedan någon annan <i>får</i> pengar.	6	17	8	18
	BS	..hoppas att det <i>blir inte</i> svårt.	9	25	11	24
PREDIKAT		Kol och olja anses [vara] den bästa.	8	22	7	16
SYFTANDE PRONOMEN		..om du vill jobba på något företag <i>ellen</i> grunda <i>egen</i> .	4	11	3	7
EXTRA SATSDEL		Det finns många slags energiformer men alla är inte bra <i>för oss</i> [--].	2	6	3	7
SATSDEL SAKNAS		..fast [man] hade förlorat.	7	19	13	29
SAMMANLAGT			36	100	45	100

Tabell 9: Syntaktiska avvikelser 70-78 poäng

8. Sammanfattning och diskussion

I min hypotes och i mina forskningsfrågor har jag antagit att det skett någon slags förändring i studenternas kunskaper i skriftlig svenska mellan 1994 och 2014. Resultaten av denna undersökning visar att det faktiskt finns vissa skillnader mellan det språk som skribenterna använt 1994 och 2014. Svaret på min hypotes "att den grammatiska och lexikala kompetensen i den skriftliga delen i studentexamen *har* ändrats" är att det faktiskt har skett en del förändringar.

Resultaten visar att de **lexikala avvikelserna** fördelas olika mellan 1994 och 2014. Lögonfallande är att år 2014 förekommer det i de uppsatser som bedömts med 70–78 poäng lika många lexikala avvikelser som de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng. Däremot finns det en tydlig skillnad mellan dessa två bedömningsgrupper för år 1994: de som bedömts med 70–78 poäng har betydligt färre lexikala avvikelser än de som fått 62–68. Detta kunde peka på att de som år 2014 fått över 70 poäng inte behärskar lexikonet lika väl som de med samma poängantal år 1994.

Å andra sidan ser det ut att vara så att fastän studenterna 2014 har sammanlagt fler lexikala avvikelser, behärskar skribenterna de betydelsetunga orden (substantiv och verb) bättre än studenterna 1994 både för 62–68 och 70–78. En av de största lexikala skillnaderna mellan 1994 och 2014 är att det år 1994 har gjorts fler fel i substantiv (nomina) och att det oftast är de allra vanligaste verben som valts fel. Detta tyder på att de lexikala kunskaperna de facto blivit bättre: studenterna 2014 ser ut att behärska de vanligaste verben bättre och dessutom använder de oftare ett ord som passar in i kontexten. Behärskningen av de betydelsetunga substantiven samt en mångsidigare användning av verb tyder också på att studenterna 2014 har använt ett bredare ordförråd än 1994.

Dock kan det inte förbises att 2014 har en betydligt större avvikelsemängd i genus. Men frågan man kan ställa sig är ifall det egentligen har någon betydelse för kommunikationen. Genuset i sig är en rent grammatisk konstruktion som inte har någon semantisk betydelse. Tar man i beaktande vad som är viktigt för att kommunikationen ska löpa så smidigt som möjligt är det onekligen viktigare att man använder sig av sådana ord som passar in i kontexten och att man behärskar de allra vanligaste verben än att substantivens genus är rätt. Och tvärtom: om man använder fel substantiv har det inte så stor betydelse om genuset är rätt eftersom lexemen (framförallt substantiv och verb) är de semantiskt viktiga komponenterna

för att man ska bli förstådd. Alla fel kan med andra ord inte ses som likvärdiga, åtminstone inte ur ett kommunikativt perspektiv.

De **morfologiska** skillnaderna mellan 1994 och 2014 kännetecknas av framförallt skillnaderna i predikativ och definithet. De uppsatser som år 1994 bedömts med 62–68 hade mer avvikelser än 2014 i predikativ, som ligger på nivå 4 i PT. Skribenterna 2014 som fått 62–68 och 70–78 har däremot gjort fler fel i definithet som ligger på nivå 3 i PT (fraser). Att 2014 har en större avvikelsemängd i definithet var i och för sig väntat eftersom de har en större avvikelsemängd i genus. Fel genus resulterar helt naturligt i en större felfrekvens i själva nominalfrasen, eftersom kongruensen i nominalfrasen styrs av genuset. 62–68- poängarna ser ut att behärska nominalfrasen lika bra både 1994 och 2014, men de som fått 70–78 poäng år 2014 behärskar nominalfrasen som helhet sämre än de med motsvarande poängantal år 1994. Trots att den totala mängden morfologiska avvikelser är större år 1994 tycks detta inte ha haft så stor inverkan på just nominalfrasen.

När det gäller de **syntaktiska avvikelserna** kan det konstateras att avvikelsemängden är jämn både 1994 och 2014 för de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng. Vilken typ av avvikelser de gör är dock helt olika. Den största skillnaden är att i uppsatser från år 1994 är det oftare fel i huvudsatser än bisatser och att de har en större avvikelsemängd i huvudsatser än vad 2014 har. Att 1994 inte har lika många avvikelser i bisats beror på att de gör rätt "av misstag" och inte för att de skulle behärska reglerna för bisatsordföljd bättre än 2014. Enligt inlärningsordningen måste inläraren kunna behärska ordföljden i huvudsatsen helt förrän hen kan behärska ordföljden i bisatsen. Ur detta kan man dra slutsatsen att de som bedömts med dessa poäng år 2014 behärskar ordföljden i en högre grad eftersom avvikelsemängden i huvudsatsen är mindre.

Andra syntaktiska skillnader i gruppen 62–68 poäng är att det år 2014 förekommer avvikelser framförallt i pronomen, som syftar på ett substantiv antingen inom en sats, inom en mening eller utanför meningen, dessa avvikelser kan antingen ligga på nivå 4 eller 5 i PT. Skribenterna 1994 har däremot fler satsdelar som saknas, vilket visar att 1994 inte uppfattat vilka satsdelar som bör finnas i en sats i samma utsträckning som 2014. Detta faller på nivå 4 i PT eftersom de inte helt processat vilka delar som hör till en sats. Men ser man på vilken typ av satsdel det är som saknas är det oftast en bisatsinledare som fallit bort, vilket i sin tur visar att de inte heller kan knyta ihop olika satser med varandra (nivå 5 i PT).

De syntaktiska skillnaderna för de uppsatser som bedömts med 70–78 poäng förekommer framförallt i kategorin satsdel saknas. För övrigt är avvikelsernas fördelning relativt jämn, fastän den sammanlagda avvikelsemängden är högre 2014. När det gäller satsdel som saknas är det i huvudsak platshållartvånget som har orsakat problem 1994, dvs. att subjektet saknas i satsen. En möjlig förklaring till detta kunde vara passiv eftersom passiva konstruktioner ofta saknar ett semantiskt subjekt. Det skulle onekligen vara intressant att reda ut hur de behärskar olika passiva strukturer och hur dessa eventuellt påverkar användning av subjekt i satser, och sedan jämföra dessa med 2014.

I de uppsatser som bedömts med 70–78 poäng år 2014 är det däremot betydligt oftare det saknas en bisatsinledare. Att en bisatsinledare saknas är intressant av den orsaken att det var en av de mest frekventa syntaktiska avvikelserna för 62–68-poängarna år 1994.

De avvikelser som förekommer 1994 och 2014 är alltså inte identiska och ligger på olika nivåer i PT. Att 2014 behärskar nominalfrasen sämre än 1994 betyder att 2014 gör mer fel på nivå 3 (fraser) i PT medan studenterna 1994 gör fler avvikelser som är typiska för nivå 4 (satser). 2014 har en större avvikelsemängd överlag, vilket kunde tänkas stöda den uppfattning att de ligger på en lägre nivå än 1994. Samtidigt kan det konstateras att trots att 2014 har en större avvikelsemängd på nivå 3 i PT använder de ett bredare ordförråd, vilket i sin tur kan ses som en stor fördel för språkbehärsningen. Som jag tidigare konstaterat anses lexikonets roll vara av stor vikt för behärsningen av målspråket.

PT är en linjär skala som inte tar i beaktande vilken vikt de olika konstruktionerna på de olika nivåerna har för kommunikationen på målspråket. Ellis (1994:63–66) påpekar att lexikala och syntaktiska avvikelser väger tyngre än de morfologiska avvikelserna för modersmålstalarna, vilket kan tänkas tyda på att lexikon och syntax är viktigare för förståelsen och kommunikationen i målspråket än vad morfologin är. Därför kan det vara värt att ställa sig frågan *vilken* betydelse den ökade avvikelsemängden framförallt i nominalfrasen (på nivå 3 i PT) har för kommunikationen eller *om* det har någon betydelse alls. Att nominalfrasen är en komplicerad helhet som kongrueras enligt ett semantiskt fattigt genus kan tänkas påverka inläringen av konstruktionen negativt eftersom inläraren troligtvis inte är lika benägen att lära sig en sådan struktur som saknar betydelse. Kan det till och med vara så att kongruensen inom nominalfrasen är en sådan språklig komponent som eventuellt fossiliserats hos inlärarna 2014? Med fossilisering menas att en struktur inte lärs in helt och hållet utan inläringen stannar på en ofullständig nivå. Men å sin sida har man konstaterat att med hjälp av tillräcklig

explicit grammatikundervisning är det möjligt att förebygga fossilering. En möjlig förklaring för skillnaderna mellan 1994 och 2014 i nominalfrasen kunde vara att 1994 utsatts för en större mängd explicit undervisning i den konstruktionen.

Fastän studenterna 2014 har fler avvikelser på nivå 3 behärskar de syntaxen (som ligger på en högre nivå i PT än nominalfrasen) nästan lika bra och de betydelsebärande lexikonerna bättre än 1994. Detta tyder på att fastän själva avvikelsemängden i sig är större år 2014 ser de ändå ut att använda sig av ett språk som är mer kommunikativt än 1994. Man kunde eventuellt tänka sig att medan 1994 (i undervisningen) har koncentrerat sig på morfo-syntaktiska strukturer har undervisningen 2014 i högre grad fokuserat på kommunikativa konstruktioner samt ordförrådet, åtminstone om man menar att skribenternas kunskaper är en följd av den undervisning de fått. Den kommunikativa kompetensen verkar med andra ord ha satt sin prägel på undervisningen för dem som skrivit studenten 2014. 1994 har man däremot tydligare följt de steg som kommer fram i PT. Frågan man ställer sig då är vilketdera sättet som är bättre och effektivare och ur vilken synvinkel. Eftersom de kommunikativa färdigheterna är av stor vikt för all språkundervisning i Finland och eftersom kommunikativa färdigheter värdesätts högt i studentexamen kan man tänka sig att det handlar om en positiv förändring. Men med tanke på fortsatta studier och språkutveckling är det dock säkrare att följa inlärningsordningen i PT. Ett steg kan inte processas ifall det föregående steget inte är helt processat. Det går att processa bara ett steg i taget. Dessutom vet man att en del strukturer fossileras ifall det inte ges tillräckligt mycket explicit (grammatik) undervisning, varav följden är den att inläringen av de kommande mer komplicerade strukturerna försvåras. Det kunde vara intressant att få veta hur respektive årskurs har klarat av kurser i svenska i sina fortsatta studier.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att resultaten för denna undersökning visar att de uppsatser som bedömts med 62–68 poäng 1994 ligger morfo-syntaktiskt på en lägre nivå än de som fått samma poängantal 2014, medan de som fått 70–78 poäng ligger år 1994 på en högre nivå än 2014. I praktiken betyder detta att skribenterna 2014 är mer jämna i sina morfo-syntaktiska kunskaper än 1994 (vad som påverkat detta diskuterar jag i följande kapitel). 2014 verkar däremot använda sig av ett bredare ordförråd, speciellt de betydelsebärande substantiven och verben har en mindre avvikelsefrekvens än 1994.

9. Validitet och reliabilitet

9.1. Felanalysen som analysmetod

När jag började göra felanalysen var jag medveten om att den inte är en helt problemfri metod, något som jag diskuterat vid presentationen av metoden. Dock ville jag pröva analysmetoden för att få en bild av hur den fungerar på riktigt, eftersom metoden är känd och fastän andra analysmetoder anses vara viktigare idag, kan man ändå stöta på felanalysen i olika sammanhang, inte minst i lärararbetet.

En av de största utmaningarna för mig när jag utförde felanalysen var objektiviteten. För att en undersökning ska anses vara objektiv borde även andra undersökare kunna komma fram till samma resultat, vilket kan vara aningen problematiskt när man gör felanalys. Hur felen korrigeras och kategoriseras kan göras på många olika sätt och det är inte alltid lätt att besluta *hur* ett fel ska korrigeras, dvs. sätta fingret på var det är felet ligger. Det viktiga är att tydligt visa hur man gjort, vilket jag gjort med hjälp av olika slags exempel och tabeller.

Problemet som materialet för den här undersökningen orsakar är att eftersom det är sekretessbelagt bör man noggrant tänka efter hurdana exempel man kan ge utan att den anonymitet skribenterna är berättigade till lider. Materialet för undersökningen lämpar sig väl för en jämförande felanalys eftersom det finns många gemensamma faktorer. Det gör att studentexamensproven är det lämpligaste materialet att utföra en felanalys på. Man kan dra allmänna slutsatser av resultaten vilket höjer validiteten för undersökningen.

Om man med hjälp av felanalys kan beskriva inlärnas språk har ifrågasatts en hel del, främst för att den anses ha en för negativ syn på interimspråket och att den inte tar i beaktande de motsvarande korrekta konstruktioner inlärares producerar. Dock finns det även goda grunder att göra felanalys, men om det är den lämpliga metoden beror i hög grad på vilka frågor man vill besvara. Om syftet är, liksom i denna avhandling, att jämföra interimspråk med målspråk är felanalysen en lämplig metod, eftersom det är just felen som språkinlärare gör som skiljer interimspråket från målspråket. Som jag redan i inledningen konstaterade kan behärsningen av språkets regler inte avsevärt skilja mellan interimspråket och målspråket, i sådana fall skulle inte språkinläraren tala "samma språk" som andra eftersom de i så fall inte delade de gemensamma normerna för språket.

Min analys har visat att åtminstone i det här fallet kan felanalysen anses vara riktgivande även om de korrekta formerna inte alltid tas i beaktande. Jag syftar på min lilla utsvävning, där jag i de uppsatser som bedömts med 62–68 bestämde mig för att ta reda på hur många korrekta former av predikativet som förekommer i uppsatserna. Resultatet pekar på att den grupp som hade mer avvikelser faktiskt också låg på en lägre nivå och att de inte hade processat formen lika bra som den gruppen med mindre fel. Därmed kan man i princip dra slutsatsen att den som gör fler fel de facto ligger på en lägre nivå.

Fastän jag för uppsatserna 62-68 tog i beaktande även de rätta strukturerna av predikativet visade det sig att om man har som syfte att göra en noggrann beskrivning av hur väl inläraren behärskar en struktur ger det inte heller en tillräckligt mångsidig bild av interimspråket. Att bara se på vad som är rätt och fel ger lätt en platt och ensidig bild av inlärnas språkkunskaper. Förutom att de rätta konstruktionerna borde tas i beaktande borde man framförallt kartlägga hurdana konstruktioner det handlar om och dessa borde sedan jämföras med inlärningsordningen av andra strukturer och även lexikonet i dessa strukturer. Samtidigt kan man fråga sig huruvida det är möjligt att beakta alla faktorer som påverkar språkinläringen eftersom det är en ytterst komplicerad helhet (som man kan se i figuren av Pirjo Harjanne i kapitel 2) där grammatiken och lexikonet slutligen bara är en relativt liten delkomponent.

Fastän jag i början var aningen skeptisk om det med hjälp av felanalysen alls går att svara på mina forskningsfrågor har det visat sig att jag faktiskt har kunnat svara på mina forskningsfrågor med hjälp av felanalysen. Forskningsfråga 1 "vilka avvikelser från målspråksnormen förekommer det i studenters uppsatser i studentexamen?" har jag kunnat besvara genom att kategorisera de olika slags avvikelser som förekommer i materialet. Forskningsfråga 2 "hur har avvikelserna förändrats med tiden?" har jag också kunnat besvara och kommit fram till att de uppsatser som bedömts med under 70 poäng år 1994 ligger på en lägre nivå än 2014 medan de som bedömts med över 70 poäng ligger år 1994 på en högre nivå än 2014, men att studenterna 2014 använder sig av ett bredare lexikon. Därmed är även min hypotes "att den grammatiska och lexikala kompetensen i den skriftliga delen i studentexamen har ändrats" besvarad. Att kunna svara på de frågor och hypoteser som ställts med hjälp av analysmetoden visar att den är användbar för just det syftet den använts för.

Efter att ha prövat felanalysen kan jag gott förstå den kritik den utsatts för. Trots det kan jag konstatera att felanalysen fungerar bra i denna undersökning eftersom vi idag har så mycket

mer information om språkinlärning överlag än på 70-talet då felanalysen togs i bruk. Tack vare all information om hur språkinlärning går till kan man använda sig av felanalysen på ett helt annat sätt än man kunde tidigare.

9.2. Faktorer som påverkar undersökningen

Det faktum att de uppsatser som utgör materialet i denna avhandling är skrivna med tjugo års mellanrum gör att det finns många variabler som är olika för 1994 och 2014. En av de viktigaste faktorerna är frivillighet. För de studenter som skrivit studentexamen år 1994 har provet i svenska som andra inhemska språk varit obligatoriskt. Sedan 2004 har studentexamensprovets struktur ändrats såtillvida att studenten till en stor del själv får välja vilka ämnen hen vill skriva i studentexamen, med den följd att en del elever väljer att inte skriva svenska alls. Att det år 2014 inte fanns lika stora skillnader i avvikelsemängden mellan de uppsatser som bedömts med 62–68 och 70–78 poäng kan säkerligen delvis förklaras med det minskade antalet skribenter, som har minskat med ungefär två tredjedelar från 1994 till 2014. Ju fler uppsatser desto större är skillnaden mellan poängantalen, medan skillnaderna mellan olika poäng inte kan vara lika stort när det inte finns lika många uppsatser att bedöma. Samtidigt kan det tänkas att de skribenter som valt att studera, läsa och skriva A-svenska i studentexamen är mycket positivt inställda till språkstudierna i svenska.

Numera påverkar också vilken strategi skribenten väljer i studentskrivningarna. Hur många andra ämnen hen tänker skriva och vilka studentprov hen vill satsa på? Vilken roll har svenska och språk överhuvudtaget för skribenten och hens studentexamensbetyg överlag? Vad tänker hen studera efter andra stadiet och vilka ämnen är viktiga att behärska med tanke på fortsatta studier? Förutom valfriheten har digitaliseringen och den muntliga delen i studentprovet varit på tapeten de senaste åren. De muntliga kunskaperna har dock redan tidigare varit av stor vikt i undervisningen sedan 90-talet och det har även diskuterats att själva tyngdpunkten för undervisningen borde skiftas från skriftspråk till talspråk (Harjanne 2006:1). Därmed kan vikten av de muntliga färdigheterna eventuellt påverka resultatet, men hur det muntliga provet kommer att påverka de andra delarna i studentprovet återstår att se.

Förutom själva studentexamensprovet påverkar läroplanen denna undersökning, eftersom det är det dokument som läraren skall följa i undervisningen. Vilket värde sätter läroplanerna

på korrekthet och grammatik? Det är en viktig fråga med tanke på vilken roll den pedagogiska grammatiken har för den enskilde elevens mentala grammatik. De läroplaner som skribenterna i denna undersökning följt är liknande enligt Rokka (2011).

Förutom de ovan nämnda yttre faktorerna finns det även provspecifika faktorer som påverkar. Provuuppgifterna är inte identiska för hela materialet och inte ens för hela årskursen, utan skribenterna har skrivit om olika teman. Förutom olika teman är det också olika slags texttyper. Provuuppgiften påverkar i allra högsta grad hurdan ordförråd de använder sig av och hur själva texten är uppbyggd.

Jag har i detta arbete inte kartlagt ifall det förekommer fler avvikelser av en viss typ i de olika textgenrerna. Men jag har konstaterat att det finns stora individuella skillnader mellan skribenternas avvikelsemängder och i vilken kategori avvikelserna faller. Det faktum att de individuella skillnaderna i avvikelsemängden är stora i denna undersökning är ett tecken på att antalet fel och vilken typ av fel det förekommer har olika betydelse för bedömningen. Varför accepteras för samma antal poäng år 2014 fler avvikelser än 1994?

Avslutningsvis vill jag konstatera att fastän denna undersökning gett mig svar på mina forskningsfrågor har den samtidigt väckt många andra frågor. En viktig fråga som blir obesvarad i denna undersökning är vilken betydelse avvikelserna har för skribenterna, lärarna och censorerna. När det gäller inlärarna verkar det hos dem som bestämt sig för att studera svenska på universitetsnivå finnas en rädsla för att göra språkfel (Huhtala 2012) men kunde detta vara fallet även för gymnasieelever? Är man rädd för att göra fel eller kan man se felen som något positivt och som en väg mot bättre språkkunskaper? Att lära sig ett nytt språk har alltid handlat och handlar fortfarande i stort sett om att handskas med sina egna fel och komma över dem.

Litteratur:

Abrahamsson, N. 2009. Andraspråksinläring. Lund: Studentlitteratur 2009.

Cook, V. 2001. Second Language Learning and Language Teaching. London: Oxford University Press 2001.

Corder, S. Pit. 1981. Error Analysis and Interlanguage. London: Oxford University Press 1981.

Ekerot, L-J. 1995. Ordföljd, Tempus, bestämdhet – Föreläsningar om svenska som andraspråk. Malmö: Gleerup 1995.

Eklund Heinonen, M. 2009. Processbarhet på prov - Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare. Uppsala universitet.

<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:173105/FULLTEXT01.pdf> (hämtat 12.4.2018)

Ellis, R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Enström, I. 2004. Ordförråd och ordinläring –med särskilt fokus på avancerade inlärare. I Svenska som andraspråk –i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Flyman Mattsson, A. Håkansson, G. 2010. Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier. Lund: Studentlitteratur 2010.

Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning, Skolverket. 2007.

<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144> (hämtat 12.4.2018)

Glahn, E. 2001. Processability in Scandinavian Second language Acquisition. I Studies in Second Language Acquisition, 23(3) pp. 389–416

Green-Vänttinen, M. Korkman, C. Lehti-Eklund, H. 2010A. Svenska i finska gymnasier. Nordica vid finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30083/Nordica_Helsingiensia_22.pdf?sequence=2 (hämtad 12.4.2018)

Harjanne, P. 2011. Online CEF-based assessment of oral proficiency for intercultural professional communication. I Beaven, A. Harjanne, P. & Baten, L. 2011. Training materials Background to CEFcult. Haverlee: CEFcult.

Harjanne, P. 2006. "Mut ei tää oo hei midsommarista!" – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingfors universitet.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20061/muteitaa.pdf?sequence=1> (hämtat 12.4.2018)

- Hildén, R. & Rautapuro, J. 2014. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus och Utbildningsstyrelsen.
http://www.oph.fi/download/160073_ruotsin_kielen_a_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2.pdf (hämtat 12.4.2018)
- Hufeisen, B. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens –Faktorenmodell 2.0. I Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36 (2010), pp. 200–207
- Huhtala, A. 2012. "Varför kan jag inte bara slappna av och sluta tänka på de fel jag möjligen gör?" Svenskstuderandes tankar om kommunikation på andraspråket. I Språk och interaktion 3 – Nordica Helsingensia
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37526/Anne%20Huhtala.pdf?sequence=1> (hämtat 12.4.2018)
- Hultman, T G. 2003. Svenska Akademiens språklära. Stockholm: Svenska Akdemien.
- Håkansson, G. 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I Svenska som andraspråk –i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur 2004.
- James, C. 1998. Errors in Language Learning and Use –Exploring Error Analysis. Addison Wesley Laongman Limited.
- Jessner, U. 2008. A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awereness. I *The Modern Language Journal*. UNITED STATES: National Federation of Modern Language Teachers Associations.
- Juurakko–Paavola, T. 2015. Vad berättar studentexamen om examinandernas kunskaper i svenska? I: *Svenskan i Finland* 15: 117–137. (Red.) Forskkåhl, Kivilehto, Koivisto, Metsä och Studieprogrammet i nordiska språk. Tammerfors: Tampere University Press.
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98070/svenskan_i_Finland_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y (hämtat 12.4.2018)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. 2003. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (hämtat 12.4.2018)
- Niitemaa, M–L. 2014. Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan: i Kuinka kieltä opitaan, (Red). Pietilä & Lintunen. Helsingfors: Gaudeamus
- Nyqvist, E–L. 2013. Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inläraarsvenska - En longitudinell undersökning i årskurserna 7–9, Åbo univeritet
 Länk:
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/91519/diss2013_ELNyqvist.pdf?sequence=2 (hämtat 12.4.2018)

- Penttinen, E M. 2005. Kielioppi virheiden varjossa –Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. Jyväskylä Universitet
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13440/9513923886.pdf?sequence=1> (hämtat 12.4.2018)
- Philipsson, A. 2004. Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I Svenska som andraspråk –i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur 2004
- Pietilä, P. 2014. Katsastus kielenoppimisen teorioihin. I Kuinka kieltä opitaan. (Red.) Pietilä & Lintunen. Helsingfors: Gaudeamus
- Riehl, C M. 2014. Mehrsprachigkeit: eine Einführung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG
- Riemer, C. 2016. Forschungsmethodologie. I: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, & K. – R. Bausch (eds.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage., pp. 571-578). Tübingen: Narr.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tammerfors: Tammerfors universitet.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=> (hämtat 3.5.2018)
- Sundman, M. 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan; i Kuinka kieltä opitaan, Red. Pietilä & Lintunen. Gaudeamus
- Studentexamensnämnden. 2011. Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten kokeiden määräykset. Studentexamensnämnden
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_kielikokeet.pdf (hämtat 3.5.2018)
- Studentexamensnämnden 2015. Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain 2006–2015.
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2015A2006T2010.pdf (hämtat 12.4.2018)
- Studentexamensnämnden 2016. Poänggränser 2006–2016.
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/SS2017A2006T3010.pdf (hämtat 12.4.2018)
- Studentexamensnämnden 2017a. Allmänna föreskrifter och anvisningar utfärdade av Studentexamensnämnden.
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Yleiset/maaraykset_ja_ohjeet_5_9_2017_sv.pdf (hämtat 12.4.2018)
- Studentexamensnämnden. 2017b. De digitala proven i det andra inhemska språket och i främmande språk. Studentexamensnämnden
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sahkoiset_kielikokeet_maaraykset_30.11.2017_sv.pdf (hämtat 3.5.2018)

Studentexamensnämnden 2018a. Anmälda till olika prov per examenstillfälle 2009–2018.
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/SS2018A2009T2010.pdf
(hämtat 12.4.2018)

Svenska Akademiens ordböcker. <https://svenska.se> (hämtat 5.1-12.4.2018)

Teleman, U. 1991. Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning. Solna: Almqvist & Wiksell.

Teleman, U. Hellberg, S. Andersson, E. 2001. Inledning till grammatiken. Stockholm: Svenska Akademien.

Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia opetetaan koulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi. Utbildningsstyrelsen
https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0109.pdf (hämtat 12.4.2018)

Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on? I Kuinka kieltä opitaan, (Red.) Pietilä & Lintunen, Helsingfors: Gaudeamus